



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

URÂNIA DE SOUZA SANTA ROSA

**PARA ALÉM DE UM BISCATE: PERFIS, TRAJETÓRIAS E
INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS
MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA**

Feira de Santana
2014

URÂNIA DE SOUZA SANTA ROSA

**PARA ALÉM DE UM BISCATE: PERFIS, TRAJETÓRIAS E
INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS
MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Helena Pereira Laranjeira.

Feira de Santana
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santa Rosa, Urânia de Souza

S222p Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA / Urânia de Souza Santa Rosa. – Feira de Santana, 2014.

190 f. : il.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

URÂNIA DE SOUZA SANTA ROSA

PARA ALÉM DE UM BISCATE: PERFIS, TRAJETÓRIAS E INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Denise Helena Pereira Laranjeira – Orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof^a. Dr^a. Antônia Almeida Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof^a. Dr^a. Mirela Figueiredo Santos Iriart
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Feira de Santana, 08 de maio de 2014.

Resultado: _____

Dedico esta dissertação aos jovens monitores do Programa Mais Educação que acolheram meu convite e comigo compartilharam suas trajetórias, trazendo para esta pesquisa a intensidade da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela qualidade de seu corpo docente e dedicação de seus funcionários técnicos administrativos que me possibilitaram cursar o Mestrado.

À minha estimada orientadora Prof^a. Dr.^a Denise Helena Pereira Laranjeira, pelo privilégio de compartilhar o estudo, o trabalho e a vida durante esses dois anos. Agradeço por sua orientação comprometida e respeitosa e, acima de tudo, por acreditar e confiar em mim e em meu trabalho. Foi e é uma honra ser sua aluna e parceira nessa trajetória acadêmica de crescimento e aprendizado intelectual!

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade e atenção com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Agradeço aos professores Dr. Geraldo Magela Pereira Leão, Dr.^a. Antônia Almeida Silva e Dr.^a. Mirela Figueiredo Santos Iriart pelas valorosas contribuições por ocasião da qualificação, as quais me permitiram repensar e definir melhor as minhas intenções de pesquisa.

Aos membros do Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE/UEFS), em especial à Prof^a. Antônia Almeida Silva pelo acolhimento e pela forma competente e séria como coordena este grupo de pesquisa e estimula uma formação humana, reflexiva e ética.

Ao núcleo de estudo e pesquisa em Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE/UEFS) coordenado pela Prof^a. Mirela Figueiredo Santos Iriart, pela possibilidade de me aproximar das leituras e discussões sobre Juventude.

Aos professores Ludmila Holanda Cavalcante e Welington Araújo Silva, de quem também fui aluna durante este curso de Mestrado. Agradeço as contribuições na minha formação como professora e pesquisadora.

Aos colegas gestores, professores/as, aos alunos e funcionários do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Feira de Santana - BA, onde comecei e venho aprimorando a docência no ensino médio. Agradecimentos sinceros pelo respeito, carinho e consideração.

Aos colegas de turma, pela convivência e compartilhamento de saberes e aprendizados. Dentre estes, agradeço em especial à Edvan, Itamar, Luciane, Luiz, Manoel e Rosângelis. Nossos diálogos, nossas relações de amizade e afeto foram ferramentas importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Escola Municipal onde foi realizada esta pesquisa – direção, vice-direção, coordenação, professores, estudantes e funcionários – pelas múltiplas possibilidades de aprender e ter “esperança” construídas nesse espaço educativo.

Aos jovens monitores do Programa Mais Educação que, generosamente, nos falaram de suas vidas e de seus projetos, proporcionando-nos um grande aprendizado pessoal e acadêmico.

À Gabriela Leite, pelo grande ser humano que é, todo meu carinho e admiração. Agradeço de modo especial pela leitura e valiosas sugestões.

À Suzana Rosemberg, pela parceria e consideração, na etapa final da realização deste trabalho.

À Edna Pinho Martins, agradeço imensa e respeitosamente o compartilhar das tarefas domésticas de mulher/mãe que sai para trabalhar, estudar e “tocar a vida em frente”.

Às amigas, colegas e primas, Acácia Nunes, Carolina Loyo, Dagmar Duarte, Evileide Leal, Indira Castro, Leila Souza e Sueli Colucci, pelo apoio e estímulo, pela amizade tão sincera.

À José Augusto Nunes por ter sido, muitas vezes, o “irmão” com quem sempre contei, principalmente aqui em “Feira”. À sua família – que também é minha – serei e sou muito grata pelas acolhidas e ajudas tão necessárias.

Às minhas tias Arlete, Delma e Meire pelo carinho e estímulo para continuar e não desistir... Às duas últimas, agradeço de modo especial por terem sido as incentivadoras de meus estudos. Sem vocês eu não teria chegado aqui.

Aos meus seis irmãos/ãs, porque sem vocês eu não me sentiria tão forte e querida! Agradeço o estímulo para superar as dificuldades e tristezas e os momentos fraternos em que compartilhamos vitórias, conquistas e alegrias. De forma especial, Soraia e Otacílio, pela atenção, cumplicidade e presença afetuosa em minha vida.

Aos meus pais, Vânia e Everaldo, pela possibilidade de estar no mundo e por me inspirarem, com suas vidas simples, a ser persistente em meus propósitos e ir, incessantemente, em busca de “dias melhores”.

Ao companheiro Washington Luiz Carvalho Rodrigues, por sua presença amorosa em minha vida - e que tem me ensinado a lição do recomeço e da aliança. Seu apoio, sua paciência com minhas ausências, momentos de tensão e angústia tornaram possível essa etapa da minha trajetória.

Ao meu filho João Adolfo, pelo amor incondicional que sinto, porque me ensina, cotidianamente, as verdadeiras lições do viver e sem o qual a minha vida não teria o mesmo sentido. Desejo muita paz, luz e sabedoria no teu caminhar.

Aos meus avós maternos, “Dona Minininha” e “Seu Dozinho” (*in memoriam*), porque sempre me senti amada e acolhida por vocês. E aprendi, acima de tudo, a generosidade, a gentileza, a honestidade e a humildade. Valores incomensuráveis!

Ao Ser Supremo, pelo dom da vida, por nos amar incondicionalmente e permitir que sejamos criaturas melhores.

Tocando Em Frente

(Almir Sater e Renato Teixeira)

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe

Só levo a certeza

De que muito pouco sei

Ou nada sei

Conhecer as manhas

E as manhãs

O sabor das massas

E das maçãs

É preciso amor

Pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir

É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida

Seja simplesmente

Compreender a marcha

E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro

Levando a boiada

Eu vou tocando os dias

Pela longa estrada, eu vou

Estrada eu sou

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora

Um dia a gente chega

E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz

E ser fe

RESUMO

O presente estudo buscou compreender e problematizar a condição juvenil de jovens monitores em uma escola municipal da periferia de Feira de Santana- BA, inseridos no programa federal denominado Programa Mais Educação (PME), normatizado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto 7.083, de 27/01/2010 do Ministério da Educação. Sua implantação é compreendida como uma estratégia para a indução da política nacional de educação integral e tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas. O processo de operacionalização do PME na escola se faz pela seleção de macrocampos do saber e suas atividades pedagógicas são desenvolvidas por monitores “voluntários”, remunerados, que podem ser educadores populares, agentes culturais e estudantes com formação específica e com habilidades reconhecidas pela comunidade. O objetivo geral da investigação foi conhecer o perfil socioeconômico, as trajetórias de escolarização e ocupação de jovens, suas batalhas cotidianas pela autonomia financeira e pessoal e os seus projetos juvenis (de escolarização, de profissão e de vida) para compreender em que medida a participação destes em um contexto específico do programa tem se constituído como uma inserção socioprofissional. Tomou-se como referências as especificidades das diversas juventudes existentes e para uma discussão mais aprofundada a respeito da noção de juventude e suas interfaces com os processos de escolarização, trabalho e inserção socioprofissional, buscou-se orientação de estudiosos e pesquisadores destes campos teóricos, tais como: Abramo (1994, 1997); Abramovay (2004); Carrano (2005); Castro (2006); Corrochano (2005, 2008); Dayrell (2005, 2007, 2012); Frigotto (2004); Leão (2001, 2004, 2006); Novaes (2003, 2006); Pais (1990, 1996, 2001, 2005); Pochmann (1998, 2002, 2004); Sposito (1997, 2000, 2003, 2005). Realizou-se uma pesquisa qualitativa junto a nove jovens de 19 a 28 anos, de ambos os sexos, e, como procedimentos metodológicos foram utilizados questionário de perfil socioeconômico, entrevistas semi-estruturadas e notas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa sobre projetos juvenis. A análise dos dados indicou que num contexto de fragilidades estruturais do PME, com tendência compensatória e assistencialista, atuam monitores/educadores, jovens negros e pardos, egressos da escola pública, em sua maioria cursou/cursa o ensino superior inclusive em instituições privadas, oriundos de famílias de classes populares, e que, portanto, precisam trabalhar e ter um rendimento individual para poder levar adiante os seus estudos, se manter e usufruir bens de consumo e lazer e, nesse sentido, a inserção no PME representa uma forma de obtenção de renda para poderem vivenciar com certa dignidade, a condição juvenil. Com base nisto, considera-se uma “pseudoinserção” socioprofissional de tais jovens e a necessidade premente de efetivas políticas públicas juvenis, melhores oportunidades educativas e profissionais. As evidências permitem concluir, ainda, que o projeto contemporâneo de escola de tempo integral, representado pelo PME, para a classe trabalhadora brasileira, precisa ser (re) pensado e melhor estruturado em seus tempos, espaços e na valorização e profissionalização docente.

Palavras-chave: juventude, condição juvenil, Programa Nacional de Educação Integral.

ABSTRACT

The present study sought to understand and discuss on the condition of young monitors in a municipal school on the outskirts of Feira de Santana-BA, inserted into Federal Program called More Education Program (PME). It became normative by the Interministerial Ordinance no 172007 and by Decree 27012010, 7,083 by Ministry of Education. Its implementation is understood as a strategy for the induction of the national policy of integral education and aims at contributing to the improvement of learning through the expansion of on-call time of children, adolescents and young people enrolled in public schools. The process of operationalization of the PME can be done by the broad subject of selection of knowledge and its pedagogical activities are developed by monitors "volunteers", remunerated who can be popular educators, cultural agents and students with specific training and skills recognised by the community. The general objective of this investigation was to know the socioeconomic profile, the trajectories of schooling and occupation of young people, their daily battles for personal and financial autonomy and their juvenile projects (schooling, occupation and life) in order to understand to what extent the participation of those in a specific context of program has been constituted as a socio-professional insertion, was the overall objective of the present study. It was taken as reference to the specificities of the various youthfulness that exist and for further discussion regarding the notion of youthfulness and its interfaces with the processes of schooling, work and socioprofessional insertion, it was sought guidance from scholars and researchers of these theoretical fields, such as: Abramo (1994, 1997); Abramovay (2004); Carrano (2005); Castro (2006); Corrochano (2005, 2008); Dayrell (2005, 2007, 2012); Frigotto (2004); Leão (2001, 2004, 2006); Novaes (2003, 2006); Pais (1990, 1996, 2001, 2005); Pochmann (1998, 2002, 2004); Sposito (1997, 2000, 2003, 2005). A qualitative research was done with nine young people from 19 to 28 years old, of both sexes, and as methodological procedures were used socioeconomic profile questionnaires, semi-structured interviews and notes prepared by the subjects of research on youth projects. The analysis of the data indicated that in a context of structural fragility of PME, with compensatory and assistance trend, act monitors educators, blacks and browns young, from public school, who in their majority attended or still attend at the higher education including in private institutions come from families of popular classes, therefore, need to work and have an individual income to be able to carry on their studies, maintain themselves and usufruct goods for general consumption and enjoy leisure and the insertion in the PME represents a way of obtaining incomes so they will be able to live with some dignity, a youthful condition. On this basis, it is considered a "pseudoinserção" socioprofessional of such young and the pressing necessity for effective youthfulness public policies, better educational opportunities and professionals. The evidences lead to the conclusion that the contemporaneous project of full-time school, represented by PME, for the Brazilian working class needs to be (re) thought and best structured in their times, spaces and in the valorization and teacher professionalization.

Keywords: youthfulness, juvenile condition, National Program of Integral Education.

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: programas e autarquias ligados ao MEC.....	76
Quadro 2: funcionamento da escola conforme turno, série e horário.....	108
Quadro 3: estrutura física da escola.....	109
Quadro 4: corpo profissional da escola.....	110
Quadro 5: funcionamento do PME na escola.....	111
Quadro 6: perfil dos monitores jovens da Escola Esperança.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

BA - Bahia

BR – Rodovia Federal

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE – Centro de Pesquisas Educacionais

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CETEB – Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DST – Doença Sexualmente Transmissível

EaD – Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBF – Programa Bolsa Família

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA- População Economicamente Ativa

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PME – Programa Mais Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para todos

PST – Prestação de Serviço Temporário

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TPE – Todos Pela Educação

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEX – Unidade Executora

UnB – Universidade de Brasília

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

UNIASSELVI – Universidade Associação Educacional Leonardo da Vinci

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNOPAR – Universidade de Norte do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Motivações e inquietações.....	24
1.2 Procedimentos metodológicos.....	30
1.3 Coleta dos dados.....	32
1.3.1 A aplicação dos questionários	34
1.3.2 As entrevistas	35
1.3.3 As notas sobre os projetos juvenis	37
1.4 Apresentação da obra.....	38
2 JUVENTUDE, INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA	40
2.1 Considerações sobre o conceito de juventude.....	41
2.2 Contribuições da Sociologia da Juventude.....	45
2.3 A juventude como transição para a vida adulta.....	51
2.4 Os projetos juvenis – escolarização, profissão e de vida.....	54
2.4 Juventude e inserção socioprofissional	57
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME): ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PRECARIZAÇÃO	64
3.1 Alguns antecedentes: a formação do estado liberal e o neoliberalismo.....	64
3.1.1 O neoliberalismo e implicações para a educação brasileira na contemporaneidade	69
3.2 O Programa Mais Educação: caracterização e funcionamento.....	76
3.2.1 Anísio Teixeira e debate atual sobre o PME: a concepção de período escolar completo.....	84
3.2.2 Há aproximações entre as proposições de Anísio Teixeira e o PME?	91
4 FEIRA DE SANTANA NA AGENDA DO PME: CONTEXTO, PERFIS E TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	101
4.1 Feira de Santana na agenda das adesões ao PME.....	101
4.2 Quem ensina no “Mais Educação” - o lugar do monitor.....	105
4.3 O contexto da investigação.....	108
4.4 Perfil dos sujeitos jovens da pesquisa.....	113
4.5 Trajetórias: eis aqui a juventude da Esperança.....	116
4.5.1 Luiza: “ajudadora e colaboradora da sociedade, gostar da educação e vida”	117
4.5.2 Joana: “expectativa e ilusão ao mesmo tempo, desafio profissional e objetivo financeiro”	118
4.5.3 Beatriz: “um portal de ajuda para as crianças, buscar experiência como educadora”	119
4.5.4 Roberta: “experiências diferentes, uma decisão na vida profissional”	120
4.5.5 Clara: “ajuda financeira e complemento de renda, é sobrevivência”	120
4.5.6 Gustavo: “uma oportunidade e gostando de ser professor, de dar aula”	121
4.5.7 Antônio: “experiência profissional e de vida, oportunidade de renda”	122
4.5.8 Pedro: “trabalhar com o que gosta e receber por isso, independência financeira”	123
4.5.9 João: “acreditar na arte e passar o teatro pra frente, uma ajuda de renda mensal”	124

5 ENCONTRANDO NEXOS INTERPRETATIVOS E ANALÍTICOS.....	126
5.1 De qual juventude e condição estamos falando?.....	127
5.2 Jovens olhares, fazeres e dizeres: achados instigantes.....	133
5.2.1 Os possíveis significados das oficinas.....	133
5.2.2 Posturas dialógicas.....	137
5.2.3 Precariedades, desabafos e proposições.....	141
5.2.4 Oportunidade de renda e inserção socioprofissional.....	148
5.2.5 Tocando em frente: “o que queremos é ensinar”.....	155
6 CONCLUINDO, CONCLUÍDO?.....	159
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	176
APÊNDICE B - Questionário de perfil socioeconômico.....	177
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	184
APÊNDICE D - Roteiro para registro pessoal.....	185
ANEXO A – Relação de escolas indicadas/inscrição Programa Mais Educação/ Educação Integral.....	186
ANEXO B – Termo de adesão FNDE – Educação integral.....	187
ANEXO C – Dados da instituição - Programa Mais Educação (2012).....	188

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou compreender e problematizar a condição juvenil de jovens monitores¹ que desenvolvem atividades educativas em um programa federal de educação integral, intitulado Programa Mais Educação (PME), do Ministério da Educação (MEC), conforme o Decreto 7.083/2010.

Nesse sentido, a tarefa investigativa buscou compreender a situação socioeducacional, ocupacional e as relações entre juventude, trajetórias de escolarização e inserção socioprofissional de jovens de classes populares que atuam como monitores/educadores em uma escola municipal da periferia de Feira de Santana - BA, problematizando a condição juvenil desses sujeitos no contexto de uma política pública educacional para implantação de educação integral ou do contraturno escolar, nas unidades de educação básica da rede pública.

A partir deste cenário, surgiu a seguinte questão de pesquisa: **Em que medida a participação de jovens feirenses como monitores do PME se constitui em uma inserção socioprofissional** desses sujeitos?

Diante do exposto, emergiram as seguintes perguntas norteadoras ou questões de pesquisa: Qual o perfil socioeconômico e as trajetórias de escolarização e ocupação desses sujeitos? Quais são os seus projetos de escolarização, profissão e vida? Quais são as percepções desses jovens sobre sua participação no PME e os seus significados no que tange à inserção socioprofissional que vivenciam?

Para investigar o problema e responder às questões norteadoras, esta pesquisa, que se caracteriza como um estudo de cunho essencialmente qualitativo, teve como objetivo geral compreender em que medida a participação de jovens monitores em um contexto do PME tem se constituído como uma inserção socioprofissional.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido perseguindo-se os seguintes objetivos específicos: Investigar o perfil socioeconômico e as trajetórias de escolarização e ocupação dos jovens monitores (de 18 a 29 anos) em um contexto municipal do PME; Identificar os projetos juvenis dos monitores (projeto de escolarização, de profissão e de vida); e Interpretar as suas percepções acerca do PME, das suas práticas educativas e o significado de “ser jovem monitor” atuando no PME.

¹ Pessoa encarregada do ensino e da orientação de esportes ou de certas disciplinas. Fonte: Dicionário Aurélio.

Nesse contexto, tomou-se como referência as especificidades das diversas juventudes existentes, a implementação de um programa governamental que se apresenta, na atualidade, como indutor de uma política pública nacional voltada para a educação de tempo integral em escolas públicas de ensino básico de todo o país e a trajetória de escolarização, ocupação e inserção socioprofissional de jovens trabalhadores egressos do ensino médio, estudantes universitários ou recém-formados no mercado de trabalho, suas batalhas cotidianas pela autonomia financeira e pessoal e os seus projetos juvenis (projeto de escolarização, de profissão e de vida).

Foi importante indagar sobre o significado do conceito de juventude considerando que, trazê-lo à tona e defini-lo não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se leva em consideração somente o perfil etário desta complexa categoria social. Sendo assim, definir o que é juventude perpassa o critério de idade de determinado segmento social e se constitui enquanto um conceito amplo e, portanto, relacional. Nessa direção, uma categoria analítica que pode ser entendida como polissêmica e plural.

Daí a necessidade de se reconhecer e falar em “juventudes” e não apenas juventude enquanto conceito delimitado apenas pelo marco cronológico. A partir dessa perspectiva analítica se reconhece que as formas de vivenciar a condição juvenil se expressam socialmente de formas e maneiras variadas, a depender de referências como classe social, gênero, raça, escolaridade, moradia, inserção profissional, participação social e cultural (LARANJEIRA, et al., 2011).

Em geral, a faixa etária que corresponde à juventude varia de acordo com os países e organismos internacionais. Por exemplo, para a Organização das Nações Unidas (ONU), é considerado jovem a população entre 15 e 24 anos. No Brasil, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) aprovado pelo Congresso em 2010, definiu que a juventude compreende a idade entre 15 e 29 anos. Estatisticamente, de acordo com dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 51 milhões de jovens no país. Desses, 49,1% são homens e 50,9% são mulheres. Cerca de 43 milhões habitam os espaços urbanos e apenas 8 milhões vivem no campo.

Cabe salientar que a Assembléia Geral da ONU definiu a juventude, pela primeira vez, em 1985, para o Ano Internacional da Juventude como a faixa etária de 15 a 24 anos. Quando a referida assembléia aprova o Programa Mundial de Ação para a Juventude até o ano 2000, continuou reiterando a juventude como faixa etária de 15 a 24 anos e acrescenta que, para além da definição estatística, o sentido do termo juventude variava em diferentes sociedades

em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado, continuamente, como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais.

Assim, considerações sobre o conceito de juventude têm evidenciado perspectivas diferentes e apontado para questionamentos: trata-se de uma categoria analítica ou representa uma situação vital, uma condição social com características próprias? Nesse sentido, cabe, neste debate, o que pergunta Marília Sposito (2000) “trata-se de saber se a juventude existe como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é apenas palavra, como afirmava Bourdieu”, se reportando ao sociólogo francês quando enfatiza em seus escritos que

a juventude é apenas uma palavra, lembrando que [...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas (BOURDIEU, 1983, p. 113).

A esse respeito, corroboramos com Weisheimer (2009) quando chama-nos a atenção para o fato de que esta demarcação etária corresponde, necessariamente, a um jogo de lutas pela imposição de sentido que demarca quem é incluído e quem é excluído da categoria. Desta maneira, a juventude não pode ser tratada como uma unidade social relacionada apenas com critérios que podem ser entendidos como critérios de enquadramento.

E, ainda, conforme interpretação de tal raciocínio analítico, parafraseando Bourdieu (1983), é pertinente dizer que se deve estar atento ao jogo de manipulações destas construções normativas, visto que as divisões entre idades são arbitrárias e a fronteira que separa a juventude e a velhice é um objeto de disputa que envolve a dimensão das relações de poder (WEISHEIMER, 2009).

No presente trabalho concebemos a juventude como categoria relacional e, portanto, como categoria sociológica que precisa ser pensada e analisada como espaço de relações sociais. Além disso:

Reconhecer a complexidade de um fenômeno sociológico não equivale a negar sua possibilidade de compreensão e sistematização por meio de conceitos gerais e válidos para múltiplas realidades. Deste modo, não podemos nos furtar de sistematizar as categorias de análise necessárias ao estudo dos fenômenos juvenis. Para tanto, um primeiro procedimento necessário é considerar que a juventude é uma categoria sociológica; por isto mesmo, seu significado é necessariamente relacional [...] Neste sentido, devemos pensar os sentidos da juventude como algo que é produzido em determinados contextos de interação social (WEISHEIMER, 2009, p. 85-86).

Em se tratando do conceito de juventude, a partir de uma breve análise acerca das produções, tanto em artigos e livros como em teses e dissertações, que tivessem como tema principal a juventude, a condição juvenil e a sua escolarização e inserção socioprofissional, foi possível perceber que a construção do conceito de juventude foi se consolidando com os novos ordenamentos sociais e produtivos nos finais do século XIX e, principalmente, do século XX. Ao longo deste último, o conceito continuou se firmando, especialmente nas últimas décadas, quando o processo de globalização originou transformações nas relações econômicas e sociais que, impactando o mundo todo, tiveram especial efeito na juventude.

Outrossim, os movimentos sociais juvenis e da sociedade civil também são responsáveis pelos novos ordenamentos desse segmento social, inclusive legais, o que reflete uma dinâmica de lutas no campo das políticas para a juventude e que, portanto, não se constitui de forma unilateral.

Ademais, junto com a crescente expansão das pesquisas voltadas à análise da juventude no Brasil, há uma considerável concentração de estudos que partem do pressuposto teórico de juventude como categoria analítica, tendo também como fundamento as diversas “juventudes” existentes e não apenas uma categoria uniforme, a “juventude”.

Entendida, pois, como categoria analítica, a juventude é, por vezes, classificada como uma fase de transição. Se o início dessa fase jovem é mais ou menos consensual – começa quando finalizam as transformações da adolescência, algo entre os 13 e os 15 anos de idade – o ponto final parece ser bem mais difuso: 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade, segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. Trata-se, via de regra, de encontrar as diferenças de situações ou de condição a partir da ruptura da aparente homogeneidade estabelecida pela faixa etária que permitiria englobar uma enorme diversidade em uma categoria única.

Conforme destaca o sociólogo Nilson Weisheimer (2009), a abordagem cronológica que estabelece as faixas etárias torna-se importante para a pesquisa social empírica, principalmente para a definição precisa dos critérios de inclusão e exclusão de indivíduos na categoria juventude. Além disso:

Isto exige do pesquisador, como qualquer outra forma de classificação, a explicitação dos parâmetros teóricos que definem a construção operacional da categoria analítica. Levando-se em consideração os diferentes processos de maturação social que envolve o processo juvenil (WEISHEIMER, 2009, p. 72-73).

Nesta linha, assumimos, neste estudo, a faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade para demarcar, operacionalmente, a juventude. E chamamos de jovens monitores os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, considerando que os mesmos têm entre 19 e 28 anos de idade. Conforme Weisheimer (2009), que se baseia em estudos desenvolvidos no campo da análise psicossocial, existe uma estratificação etária interna que considera: Jovens adolescentes (de 15 a 19 anos), Jovens (de 20 a 24 anos) e Jovens adultos (de 25 a 29 anos).

Sobre essa questão, fizemos a opção de designar todos os sujeitos jovens da investigação como “jovens monitores” e não usar a nomenclatura conforme estratificação interna, a que se refere o autor, mesmo admitindo que em relação aos mesmos e as suas respectivas idades (19, 20, 21, 24, 27, e 28 anos) estão representados os jovens adolescentes, os jovens e os jovens adultos.

Para uma discussão mais aprofundada a respeito da noção de juventude e suas interfaces com os processos de escolarização, trabalho e inserção socioprofissional, buscamos orientação de estudiosos e pesquisadores destes campos teóricos, tais como: Abramo (1994, 1997); Abramovay (2004); Branco (2005); Carrano (2005); Castro (2006); Corrochano (2005, 2008); Dayrell (2005, 2007, 2012); Frigotto (2004); Laranjeira (2007, 2011); Leão (2001, 2004, 2006); Novaes (2003, 2006); Pais (1990, 1996, 2001, 2005); Pochmann (1998, 2002, 2004); Rua (1998); Sposito (1997, 2000, 2003, 2005), entre outros.

Como já mencionamos, o perfil etário dos jovens pesquisados foi estabelecido considerando-se os indivíduos na faixa de idade de 18 a 29 anos e a sua condição de monitor no PME, no ano letivo de 2013. Neste caso, o universo de jovens foi constituído por nove sujeitos que trabalham como monitores no PME da Escola Municipal Esperança², situada no Conjunto Feira VII, bairro periférico, que fica localizado na parte sul da cidade de Feira de Santana – Bahia.

Na medida em que o interesse deste trabalho recai sobre a relação entre juventude e inserção socioprofissional e, mais especificamente, essa relação viesada em uma estratégia controversa de ampliação de tempos e espaços educativos, tendo como protagonistas jovens monitores que “educam” crianças, adolescentes e jovens adolescentes, justificamos, com clareza, a necessidade do tensionamento entre o PME e a realidade concreta vivida pelos mesmos e refletidas em suas formas de viver as juventudes.

Sposito (1997), levando em consideração uma investigação que examinou a produção do conhecimento sobre o tema juventude e, apontando questões advindas do exame de

² Nome fictício que adotaremos no texto dissertativo para designar o contexto da pesquisa e resguardar o nome da instituição de ensino.

dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de 1980 a 1995, defende a necessidade de novos aportes entre os fenômenos educativos e os estudos sobre juventude. Acrescenta, ainda, baseada no mesmo estudo, a defesa de um espaço possível e necessário para uma abordagem sociológica sobre juventude, articulada ao campo dos estudos sociológicos sobre a educação.

Assim, partimos do princípio que as pesquisas e os estudos que discorrem sobre juventude devem ocupar cada vez mais espaço nos periódicos, nos eventos científicos e nos livros que estão sendo publicados e se apresentam de grande valia para o fortalecimento desse campo de estudo. Ademais, enfatizamos a necessidade de se produzir e divulgar conhecimento científico para embasar e qualificar essa etapa da vida humana, pois além da divulgação do conhecimento, permite ampliar os debates e as críticas, assim como contribuir para a formulação de novas políticas públicas pensadas estruturalmente para esse segmento social.

No caso brasileiro, apesar de alguns avanços nos diversos indicadores sociais, ainda temos uma sociedade, cuja democracia encontra-se profundamente afetada por situações de extrema pobreza, exclusão e iniquidades sociais. A juventude está sujeita a sérias limitações que se relacionam com direitos considerados básicos, como acesso ao conhecimento disponível e adequado às modernas necessidades sociais, ou a uma vida longa e saudável, indicadas pelos déficits educacionais, limitações de inserção no mercado de trabalho e altos índices de mortalidade de nossa juventude. São essas e outras situações de exclusão, aliadas às desfavoráveis condições socioeconômicas, que constituem cenários significativamente comprometedores para o processo de integração e inclusão social dos jovens das camadas sociais mais pobres e desfavorecidas.

A conjuntura atual evidencia indicadores sociais negativos relacionados ao desemprego, à violência e a própria escolarização básica que impactam fortemente os jovens. Podemos observar também, que tais dilemas expressam lacunas históricas e que muitos dos desafios vividos pelos 51 milhões de jovens brasileiros são gerados pelas brutais desigualdades econômicas e sociais que ainda assolam o país.

Ainda tratando-se do cenário nacional e em relação às políticas sociais e econômicas, o que se percebe, a partir dos primeiros anos da década passada, com a entrada no governo federal, de governantes ditos de esquerda e com um discurso emblemático voltado para preocupações com a classe trabalhadora e menos favorecida, foi a implantação de programas de complementação de renda, de expansão de crédito, de geração de empregos, aumento do salário mínimo que fez ascender milhares de pessoas à chamada “nova classe c” e uma

considerável melhora nos índices de pobreza no Brasil. Nesse movimento, muitos comemoram o fato de o nosso país ocupar a sexta economia mundial. No entanto, contraditoriamente, é o quarto país mais desigual da América Latina e do Caribe, segundo dados do índice de Gini,³ divulgados em 2012 pelo Relatório de desenvolvimento da ONU.

Observa-se, portanto, que a inserção da população se deu mais pela via do consumo do que por conquistas de direitos básicos. No que tange às questões da juventude, isso é verificado pelo fato de que grande parte dela ainda não alcançou direito pleno de acesso à educação pública gratuita e de qualidade. Além disso, estudos como os de Abramo (2005), Barbosa Filho (2012), Branco (2005), Frigotto (2004), Guimarães (2005), entre outros, apontam que a juventude representa boa parcela da mão de obra em trabalhos precários com pouca estabilidade, baixa remuneração e com direitos trabalhistas reduzidos ou quase inexistentes.

Para além disso, os dilemas da juventude também dizem respeito ao modo como se vive essa fase da vida: o acesso à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, à diversão e questões existenciais e de comportamento. Tudo isso relacionado à sua passagem para a vida adulta. É nesse período que o indivíduo é instado a participar de forma mais ampla das diferentes esferas sociais e da economia, acarretando aos jovens uma série de dilemas relacionados à educação e ao trabalho. É nesse contexto que justificamos a relevância desta pesquisa que pretende analisar como o PME vem se traduzindo em oportunidade de inserção socioprofissional e renda para jovens pobres, subempregados ou desempregados, da cidade de Feira de Santana - Bahia.

Ademais, problematizar a estrutura e funcionamento do Programa Mais Educação – PME e contextualizá-lo a partir de uma conjuntura política e educacional fazem parte deste trabalho. Essas questões aparecem na presente dissertação a partir do momento em que o PME se materializa, nas escolas básicas da rede públicas, como a mais atual estratégia do governo federal de indução de política pública voltada à educação de tempo integral ou educação integral. Portanto, tratamos em um capítulo específico, da sua estrutura e funcionamento, comparando com elementos históricos da escola de tempo integral pensada

³ O Índice ou coeficiente de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. Fonte: OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática, 2008, p. 249.

pelo educador baiano Anísio Teixeira, na década de 50 do século passado e, também, trazendo à tona aspectos que corroboram para uma perspectiva crítica e que evidencia certa fragilidade e aspectos assistencialista, bem como salvacionista, do PME enquanto proposta de educação de tempo integral pouco estruturada.

Entendemos, pois, que tratar da questão juvenil ou dos monitores jovens que constituem parte significativa dos agentes educacionais do programa citado requer o embate de tais questões, na medida em que muitas destas são conjunturais e tangenciam as atividades dos monitores como peças chave para a implantação e o desenvolvimento do PME nas unidades escolares básicas.

Na busca da construção do conhecimento científico, buscamos a orientação de estudiosos e pesquisadores no campo das políticas públicas como Azevedo (2004); Ball (2011); Shiroma, Garcia, Campos (2011); Shiroma, Moraes, Evangelista (2011); Silva (2011); Souza (2003, 2006). Alguns destes com um foco mais voltado para a análise das políticas públicas educacionais como campo de pesquisa e os seus desdobramentos e tendências teórico-metodológicas, e outros, mais ligados ao grupo dos trabalhos que discorrem criticamente sobre as facetas das políticas públicas educacionais contemporâneas que traduzem, cada vez mais, o viés marcadamente economicista, muito característico dos tempos neoliberais e que, conseqüentemente, vem se materializando, desde a última década, com as ações do empresariado à frente dos ditames das políticas educacionais, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação (TPE). Conforme documentos oficiais e discussão elaborada por Shiroma, Garcia, Campos (2011), interpreta-se e entende-se que o PME seja uma estratégia de educação integral nos moldes do supracitado movimento empresarial para a educação pública brasileira dos nossos dias.

1.1 Motivações e inquietações

As primeiras motivações para a realização desta pesquisa partiram da experiência prática da pesquisadora que, enquanto professora da educação básica em uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Feira de Santana, começa atuar como “professora comunitária” do PME entre os anos letivos de 2011 e 2012. Tal designação é dada pelo MEC ao educador que coordena as atividades do PME na unidade escolar.

Quem pode ser o professor comunitário? Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo

com a comunidade escolar? – Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? – Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários? – Que apóia novas idéias, 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? – Um professor assim tem um excelente perfil (BRASIL, 2013, p. 15).

Coordenar o programa na escola e os desafios daí advindos, bem como a experiência adquirida nesse processo, trouxe-nos muitos questionamentos a respeito do formato do programa, bem como sua estrutura e funcionamento quando confrontávamos com a documentação oficial acerca da Educação Integral - ampliação de tempos e espaços educativos na e para a educação básica e pública voltada para estudantes de classes desfavorecidas. Como coordenar um programa de tal formato numa escola totalmente precarizada e que, perceptivelmente, não resolveu ainda os seus problemas estruturais mais elementares como água, merenda escolar, carteiras, estrutura física adequada, funcionamento de biblioteca, presença de quadra esportiva, pátio coberto, sem falar nos recursos humanos, desde diretor ou gestor escolar, passando por professores e funcionários em geral?

Ademais, as inquietações para este objeto central são resultado de estudos, leituras e análises iniciais de documentos sobre o PME enquanto ocupávamos tal cargo de professora comunitária. No decorrer de quase um ano de trabalho, na coordenação, permeado por diversas e reiteradas crises e angústias profissionais, sendo estas ocasionadas pela vivência de contradições e controvérsias entre uma escola frágil institucionalmente e um programa que, naquele contexto, ao invés de somar “mais educação”, trazia mais atribuições e responsabilidades para a unidade escolar que passava por momentos críticos e sem condições mínimas de funcionamento, como por exemplo, a falta de água, merenda escolar, gestores, professores, funcionários, enfim, tínhamos que conviver com uma espécie de caos e implementar as ações do PME.

Nesse momento, escrevíamos a primeira versão do pré-projeto de pesquisa, e assim surgiam, desses contrasensos, as questões iniciais de pesquisa. De um lado, o que normatizava o referido programa, que é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, apostando que a ampliação dos tempos e dos espaços educativos possa ser a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresentam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

Do outro, a rede municipal de ensino da maior cidade do interior baiano, industrial e comercialmente abastada e, possivelmente, com alta arrecadação tributária, muito pauperizada e maltratada por seus gestores públicos principalmente, no que dizia respeito à garantia das condições estruturais para o funcionamento dos turnos regulares de ensino daquela e de outras escolas e que, de forma controversa anunciava a chegada da educação integral.

Vale ressaltar que, várias questões, infelizmente não muito exitosas, foram marcando o percurso e a experiência de coordenar o PME entre os anos letivos de 2011 e 2012 e nessa trajetória, mais atentamente no ano letivo de 2012, já cursando o mestrado e ainda coordenando o “Mais Educação⁴”, por não ter conseguido, através da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o direito à licença com vencimento para estudar, adotamos a sistemática de anotar numa espécie de diário de campo informações, orientações, dados e falas obtidos em locais e a partir de situações e contextos como as visitas à referida secretaria - Sala do Mais Educação, reuniões com as técnicas responsáveis pelo programa no município e envolvendo gestores/as escolares e professores/as comunitárias das escolas participantes do programa e por vezes, o então secretário de educação, videoconferências promovidas pelo MEC e as reuniões com monitores da Escola Esperança.

Em face dessas considerações fica evidente que a primeira fase da coleta de dados em relação ao objeto central, o PME, foi se consolidando entre a análise de documentos e os registros no diário de trabalho, o que ademais prevaleceu como parte do percurso metodológico que foi se estruturando conforme a necessidade de buscar apoio de outros instrumentos de coleta.

Como já foi assinalado antes, a inspiração principal para escrever um pré-projeto para seleção de Mestrado em Educação/UEFS veio basicamente desses dilemas vivenciados e das muitas contradições e controvérsias lidas, ouvidas e compartilhadas ao longo desses dois anos de atuação no PME, na Escola Municipal Esperança.

Entretanto, naquela circunstância, fazer funcionar o PME na unidade escolar perpassava, dentre outras questões operacionais, pela “contratação” de monitores para o desenvolvimento das chamadas oficinas pedagógicas, quer dizer, precisava-se de pessoas para “dar aula no Mais Educação” e, dessa forma, uma das atribuições do “professor comunitário” seria a busca por essas pessoas na comunidade. À proporção que o programa foi se estabelecendo na escola e a comunidade do entorno foi tomando conhecimento, começou a

⁴ Usaremos a expressão “Mais Educação” entre aspas, em alguns momentos no decorrer do texto, fazendo referência ao Programa Mais Educação- PME. Esclarecemos que esta é a forma da comunidade escolar designar ou se referir ao programa.

haver uma procura muito grande por parte de pessoas jovens, que compareciam à escola e, por vezes, deixavam o currículo ou se diziam interessadas em “ensinar no Mais Educação”.

À medida que recebíamos esses jovens para uma conversa prévia e, em contato com os currículos dos mesmos, acabávamos descobrindo que, na sua maioria, tratava-se de jovens estudantes do ensino médio ou egressos do mesmo os quais se diziam desempregados ou jovens estudantes universitários que, na sua maioria, estudavam em faculdades particulares e em cursos semi-presenciais das mais diversas instituições espalhadas pela cidade. A saber, as mais recorrentes: UNOPAR, FTC e UNIASSELVI⁵.

Tentar entender quem eram esses sujeitos jovens e como “ensinar” no PME se constituía uma possibilidade ocupacional e de renda, configurava-se como uma das questões mais intrigantes. Além disso, o contato quase que diário com os monitores do PME, naquela unidade de ensino, as conversas informais e as reuniões de coordenação traziam sempre questões propositivas que acabávamos contrastando-as com o modelo de educação integral dito e proposto, e com o embate em torno da condição material desse monitor que ao fim, seria o responsável por “mediar/proporcionar mais educação”.

Sendo assim, para nós, ser jovem, precisar trabalhar e estudar mais e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, ser agente ativo e proponente principal de “mais educação”, na escolarização básica de crianças e adolescentes, constituiu-se como problemática central dessa investigação.

Mais especificamente sobre a pesquisa, podemos considerar que diante dos antecedentes da investigação e os seus primeiros registros, começa a ser demarcada quando submetemos o pré-projeto de pesquisa intitulado “Educação Integral em Feira de Santana: reflexões sobre a implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino” à seleção para o Mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais, História e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS). Tínhamos em vista analisar a legislação que institui e fundamenta o Programa Mais Educação relacionando seus objetivos, princípios e propostas com dados referentes à realidade de escolas urbanas pertencentes ao município de Feira de Santana e que

⁵ UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná. É uma instituição de ensino superior brasileira de caráter privado, estabelecida inicialmente no Norte do estado do Paraná e com cursos à distância e semipresencial em várias unidades federativas. FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências. É uma entidade civil de direito privado da Bahia. Faculdade a Distância UNIASSELVI faz parte do Centro Universitário Leonardo da Vinci, uma instituição particular de ensino superior situada em Santa Catarina, mantida pela Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI) e presente em várias cidades do país ofertando cursos EaD e semipresencial de graduação e pós-graduação.

havia feito adesão ao referido programa do MEC, representante legal do Governo Federal na área educacional.

Acompanhar, ao longo dos três primeiros anos (ANEXO A), a implantação e implementação dessa política pública dita de Educação Integral foi a nossa primeira pretensão investigativa. Posteriormente, à medida que assistíamos as videoconferências do programa, mediatizadas pelo MEC, participávamos das reuniões locais com técnicas da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo as escolas da rede que participavam do PME e, também, nos apropriávamos dos guias e documentos base e orientadores do MEC e da literatura responsável por referendar tal proposta governamental (MOLL, 2012), fomos percebendo a amplitude desse movimento, bem como as inúmeras possibilidades e interfaces investigativas daí advindas.

Apesar de cientes da necessidade de delimitação de uma pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, o seu objeto, acreditamos que o nosso trabalho, posteriormente orientado para compreender a realidade dos jovens monitores que ministram oficinas educativas no âmbito do PME, não nos distanciou dos delineamentos daquela proposta inicial.

Na medida em que falamos desses sujeitos, considerados aqui como protagonistas educacionais, no que se refere às orientações legais, estes são quase ausentes nas documentações normativas, apenas mencionados ou sugeridos como pessoas da comunidade que tendo aptidões e determinado perfil poderiam, ao firmar um termo de adesão e compromisso de voluntariado, prestar serviços educacionais voltados para a chamada educação integral. Assim, caminhamos para uma perspectiva analítica e crítica que compreende tal programa a partir dos seus determinantes enquanto política pública contemporânea de educação integral para alunos pobres de todo o país.

Por sua vez, autores do campo educacional como Cavaliere (2007, 2009), Cella (2012), Coelho (2009), Santos (2009) e Silva (2009) tendem a enfatizar que o Brasil é um dos países que possui o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. Uma das ações públicas demandadas que objetiva garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária (CONAE, 2010), que vem se tornando presente nos programas educacionais. Nesse ínterim, destaca-se o PME, que fomenta a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, com base na oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar (Decreto 7.083, 2010).

Já prevista no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e, mais recentemente, impulsionada pelo Programa Mais Educação do Governo

Federal, a questão do aumento da jornada escolar é um dos temas de maior relevo no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

A literatura sobre o tema e que referenda o PME parece admitir, de forma consensual, que a curta permanência, pensada em horas diárias, dos alunos na escola pública brasileira não se coaduna com a ideia de uma educação democrática e de qualidade. Ainda hoje, diversos municípios brasileiros mantêm um esquema de dois a três turnos durante o dia, oferecendo ao aluno menos de quatro horas de trabalho efetivo de sala de aula.

Reverter um quadro com essas características é, sem sombra de dúvida, uma tarefa complexa. Compreendemos, pois, que não se trata apenas de romper com o minimalismo histórico da educação pública, através de políticas corretivas. Deve-se levar em conta também, que a longa duração desse tipo precário de organização escolar já está profundamente enraizada no imaginário cultural e simbólico da comunidade escolar como pais, alunos, educadores e gestores enfim, da sociedade em geral.

Portanto, aumentar o tempo de escola perpassa por questões mais amplas e estruturais como, por exemplo: Qual a função social da escola? Como organizamos e lidamos com esse tempo social e coletivo de socialização e produção de conhecimento? Qual educação integral? Para quem? De qual forma? Através de quem ou quais agentes educativos? Eis questões cruciais que permeiam o PME e suas interfaces no contexto público escolar brasileiro e, também, fundamentais para pensar a presente investigação.

Dessa forma, todas essas reflexões nos conduziram a problematizar a condição dos sujeitos que têm protagonizado as ações educativas no contexto atual da proposta de educação integral e que, por vezes, tendo menos, são convidados a “dar mais” voluntariamente.

Ao mapear as pesquisas realizadas sobre o PME, desde a sua concepção, em 2007 e a sua regulamentação e posterior implantação, em 2010, nas escolas públicas, percebeu-se que esse personagem que figura como “ator educativo” não tem sido objeto de estudos e reflexões, apesar de estar presente nas escolas e no cotidiano do programa, fazendo acontecer o contraturno escolar.

No contexto desse debate, encontramos um trabalho sob o título “Os jovens educadores em um contexto de educação integral”, escrito por Dayrell et al. (2012), no âmbito do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que apontam a existência de lacunas e sinalizam a necessidade de pesquisas e discussões mais aprofundadas sobre essa temática.

Dessa forma, acreditamos que a presente investigação que priorizou escutar e conhecer jovens monitores, possa contribuir no sentido de diminuir tal lacuna e apontar desafios para se pensar a condição juvenil do monitor e a estrutura da educação integral frente a esses sujeitos.

1.2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se configura como uma pesquisa social e o enfoque metodológico está alicerçado numa perspectiva de base qualitativa. Minayo (2012) ressalta alguns desafios deste tipo de pesquisa e pontua aspectos dentro da especificidade que as ciências sociais representam no campo das ciências e que, mesmo assim, não as torna desvinculadas dos princípios da cientificidade:

O objeto das Ciências Sociais é histórico (...) as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que se fará fruto do seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social (...).

O objeto de estudo das Ciências Sociais possui consciência histórica (...) não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como os grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e as suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas (...).

(...) Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm substrato comum de identidade com o investigador (...).

(...) ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica (...) não existe uma ciência neutra. Toda ciência – embora mais intensamente as Ciências Sociais – passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores (...). Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho (...) a relação entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação.

Por fim, é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 2012, p. 13-14).

Considerando as observações acima evidenciadas, na presente investigação entende-se que pesquisa social é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico e, portanto, de construção do conhecimento. Conforme Gil (1994, p. 43), pode ser definida como processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos

conhecimentos no campo da realidade social. Portanto, ela não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2012, p. 21).

Deste modo, o método em pesquisa social refere-se à escolha de procedimentos sistemáticos para a reconstrução, descrição, compreensão e explicação de fenômenos sociais.

Tais reflexões se tornam fundamentais para nosso objeto de estudo neste trabalho de dissertação de mestrado, pois a investigação aqui apresentada teve como propósito geral compreender e problematizar a realidade social da juventude que trabalha como monitores, em um contexto do PME na rede pública municipal de ensino da cidade de Feira de Santana – BA, cenário que precisa ser analisado e compreendido dentro de um contexto onde, embora sejam múltiplas as condições dos jovens, a experiência destes no Brasil é marcada pelo percurso tradicional que passa pela educação e pelo trabalho – elementos centrais vividos segundo as desigualdades de idade, gênero e classe.

Nessa perspectiva, considerando que tal discussão e problemática perpassam os muros da escola, local onde os referidos jovens monitores desenvolvem suas atividades laborais, compreendemos que a investigação ganha outros contornos à medida que entende que a juventude brasileira vai traçando sua trajetória em meio aos desafios e contradições que a sociedade capitalista e de classes apresenta.

Desse ângulo, o objeto de estudo deste trabalho de dissertação de mestrado está ancorado numa determinada realidade socioeducacional que está imbricada numa complexa teia de relações sociais e mais especificamente, no que poderíamos chamar de tríade - sociedade, política pública de educação e juventude. Por conta disso, do ponto de vista metodológico foi preciso reconhecer que, para compreender um objeto é preciso estar atento e estudá-lo na perspectiva de observar e problematizar os seus vários aspectos e interfaces, bem como atentar-se para as suas diversas relações e conexões sociais.

Considera-se ainda, que a construção do conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles. Weisheimer (2009) defende a necessidade de tal relação no sentido de avançar daí para a dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva. Busca-se, com este modelo descritivo, realizar uma interpretação dialética que torna visível as relações entre condições objetivas e subjetivas, entre estruturas e processos de ação.

Nesse sentido, os métodos e as técnicas de coleta de dados delineados aqui se apresentam como uma proposta de objetivação e de compreensão analítica da situação juvenil dos monitores do PME numa determinada realidade educacional e que, sem dúvida, tem como

pressuposto que esta não esteja descolada de um contexto e conjuntura mais amplos no que diz respeito à sociedade brasileira contemporânea e suas contradições e dilemas sociais que se refletem também na escola pública.

No tocante à pesquisa educacional, seguramente, sabe-se que os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas. E nessa perspectiva, conforme Ludke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema.

Fica claro, portanto, para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar relevantes diálogos na relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Em face disso, passamos a descrever as etapas do percurso metodológico esclarecendo, em primeiro lugar, informações mais gerais acerca da coleta de dados, e do tratamento analítico dos mesmos. Em segundo lugar, apresentamos mais detalhadamente, os instrumentos que foram utilizados, no entendimento de que eles, no seu conjunto, permitiram-nos o alcance dos objetivos desse estudo. E na última parte, apresentamos a forma como a presente obra está organizada.

1.3 Coleta dos dados

Conforme esclarecemos, a primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico e documental acerca do PME e as anotações de campo. Em seguida, realizou-se a leitura e a análise crítica deste material, com o objetivo de corroborar as opções e escolhas teóricas que se configurariam como balizas necessárias à construção do trabalho, ao mesmo tempo em que o objeto e a forma de abordá-lo foram também se configurando.

Concluída a etapa supracitada, na segunda fase, passamos a fazer o levantamento da literatura que trata do tema juventude na contemporaneidade, tentando reunir um suporte teórico para tratarmos da conceituação dessa categoria social se estendendo a estudos mais

específicos sobre juventude e suas interfaces com escolarização, trabalho e inserção socioprofissional no Brasil do século XXI.

A terceira etapa da pesquisa diz respeito à entrada propriamente dita, no campo empírico. Essa etapa seguiu com a apresentação dos objetivos da pesquisa aos gestores da Escola Municipal Esperança, às professoras que coordenam o PME e aos seus doze monitores.

Posteriormente, falou-se das possíveis formas de coleta de dados e da existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme (APÊNDICE A), para melhor estabelecermos os critérios éticos que tornassem viável a articulação entre a abordagem teórico-metodológica e a pesquisa de campo, permitindo reconhecer também a Escola Municipal Esperança como um espaço para a realização da pesquisa. Daí partiu-se para a aplicação dos questionários de perfil socioeconômico (APÊNDICE B), o que aconteceu no final do primeiro semestre do ano de 2013.

No segundo semestre do mesmo ano, mais especificamente nos meses de agosto, setembro e outubro, trabalhamos com as entrevistas semi-estruturadas. Ainda em outubro, o que se estendeu até dezembro, final do ano letivo na Escola Esperança, foram coletados os dados relativos aos projetos juvenis de escolarização, profissão e vida dos sujeitos da pesquisa mediante “bloco de notas” entregues aos mesmos para registros pessoais.

Os dados levantados foram tratados utilizando-se os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo essa abordagem analítica, pode-se definir a análise de conteúdo como - um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados (BARDIN, 1977, p. 9). Ainda de acordo com a autora, enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo transita entre os pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

A partir desses pressupostos, entende-se que a análise de conteúdo se constitui como um método adequado para a interpretação dos dados coletados nesta investigação, que se apresentam especialmente em forma de depoimentos e falas que se pretende analisar a partir de uma perspectiva cuidadosa e objetiva, mas sensível às subjetividades e às trajetórias e experiências de vida de cada sujeito jovem entrevistado e da própria pesquisadora.

Quanto aos métodos acima esboçados e que foram utilizados nas etapas da coleta de dados e análise de dados, gostaríamos de explicitar, portanto, que temos a clareza de que não existem conhecimentos absolutos e definitivos, pois, estes sempre dependem de certas condições ou circunstâncias, de teorias, dos métodos e das temáticas que o pesquisador escolhe trabalhar. Foi com essa compreensão que desenhamos uma metodologia de trabalho e

pesquisa que melhor se caracterizou como um percurso metodológico percorrido nessa investigação.

1.3.1 A aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários socioeconômicos ocorreu no período de 04 a 10 de junho de 2013. Com o intuito de esclarecer acerca da pesquisa a ser desenvolvida e os seus objetivos, aproveitamos a reunião geral do PME da Escola Municipal Esperança, envolvendo professoras comunitárias (coordenadoras do PME dos turnos matutino e vespertino), monitores, direção e vice-direção, ocorrida no sábado letivo do dia 18 de maio de 2013, no horário da manhã.

Outrossim, convidamos, individualmente, os jovens monitores com idades entre 19 e 28 anos para participarem da pesquisa e anunciamos a existência do TCLE, que trazendo maiores informações acerca da pesquisa e da coleta de dados, seria apresentado no momento anterior à aplicação do questionário, e devidamente assinado pela pesquisadora e pelos sujeitos a serem pesquisados.

Lembrando que num momento anterior, foi feito o levantamento das atividades cadastradas e em funcionamento na escola e o número de monitores nelas envolvidos. De posse da pasta com o documento chamado “Termo de Adesão e Compromisso⁶” (ANEXO B) foi possível na ocasião, obter algumas informações e dados pessoais dos monitores em atividade no PME da unidade escolar bem como, o mapeamento do perfil etário dos mesmos.

Assim, identificamos seis atividades sendo desenvolvidas em cada turnos de funcionamento do PME. A saber: Letramento, Matemática, Futebol, Danças, Teatro e Direitos Humanos e um número de 12 monitores. Dentre estes, foi possível verificar, no ato do levantamento, quatro monitores com as respectivas idades 31, 32, 38 e 48 anos. Os demais, totalizando oito monitores, tinham entre 19 e 28 anos. Dessa maneira, conforme literatura e estudos já mencionados anteriormente, estabelecemos a faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade para demarcação da categoria juventude e, portanto, naquele momento, definimos como sujeitos na pesquisa em foco os oito sujeitos jovens atuando como monitores no PME.

⁶ Espécie de documento que formaliza a prestação de serviço voluntário na condição de monitor/a responsável pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade. Tais atividades, como consta no referido documento, voltadas à Educação Integral, e ainda, esclarece que tal serviço não será remunerado, apenas será feito ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

No mesmo ano de 2013, foi realizado um pré-teste do instrumento de coleta de dados na Escola Municipal Esperança no dia 03 de junho. Nesta ocasião, foram aplicados, pela pesquisadora, dois questionários, com monitores que estavam desenvolvendo atividades do PME, ou seja, ministrando oficinas de danças e futebol no turno vespertino, para verificar a inteligibilidade das questões, a coerência e a consistência das respostas fornecidas. Este serviu também para que pudéssemos calcular a média de tempo gasto pelos jovens monitores para responder o referido instrumento, bem como, sua avaliação e reestruturação. Nesse sentido, não foram apresentadas dificuldades de entendimento e não houve a necessidades de alterações das questões do instrumento, apenas ajustes na formatação de um item.

Posteriormente, para facilitar a localização dos demais monitores, consultamos os horários das atividades nos turnos, matutino e vespertino e, partimos para a organização de uma pequena agenda no intuito de aplicar os seis questionários restantes. A aplicação do questionário ocorreu parte nas salas onde estavam sendo desenvolvidas as oficinas, ambientes de trabalho dos jovens e sem a presença da pesquisadora e parte na sala da vice-direção e coordenação, com a presença da pesquisadora no local, porém sem a intervenção pontual da mesma. Ainda quanto ao local, deixamos a critério do/a monitor/a onde achasse melhor responder ao questionário. A entrega foi feita logo após o seu término, juntamente com o TCLE e, quanto ao tempo gasto, em média eles responderam entre 20 a 25 minutos. Observamos que o teor do referido instrumento de coleta de dados não foi considerado difícil e nem invasivo por parte dos jovens pesquisados, segundo informaram os mesmos à pesquisadora.

Ademais, esclarecemos que no final de mês de agosto houve o desligamento de uma monitora de danças do PME, e posterior substituição por outra monitora que também se encaixava no perfil etário dos sujeitos escolhidos para investigação e consentiu participar do estudo. Sendo assim, totalizamos nove sujeitos jovens atuando como monitores no PME.

1.3.2 As entrevistas

No processo de coleta de dados utilizamos entrevistas com os sujeitos jovens. Elas foram realizadas individualmente e no ambiente escolar (sala de aula do “Mais Educação”, laboratório de informática, biblioteca escolar, sala da coordenação e sala de recursos), com exceção de uma entrevista que foi concedida na Biblioteca Municipal Arnold F. Silva, no centro da cidade de Feira de Santana. Nesse sentido, seguimos um roteiro previamente estruturado com foco nas atividades que os mesmos vêm desenvolvendo no âmbito do PME

na Escola Municipal Esperança no ano letivo de 2013, bem como os significados que o referido programa tem para cada monitor e o que representa ou a sua importância na vida de cada um deles/as.

Quanto à tipologia mais tradicional deste instrumento de coleta de dados, temos as entrevistas estruturadas, as não estruturadas e as semi-estruturadas. Segundo Oliveira (2010), todos os tipos de entrevistas aqui citadas são possíveis numa pesquisa educacional. Provavelmente, a entrevista semi-estruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Ainda nesse sentido, entende-se que no decorrer desse processo de coleta de dados, há o momento das perguntas anteriormente determinadas (APÊNDICE C), podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes.

Partindo do princípio de que o grupo de jovens monitores compartilha saberes e apreensões educacionais no cotidiano das suas atividades no PME e, buscando compreender uma situação específica no campo educacional com base nas experiências e vivências desses jovens que ajudam a construir o cotidiano escolar e, nesse sentido, a materialização do PME e que também se constroem como sujeitos históricos nesse processo, é que optamos pela utilização dessa técnica de entrevista como forma de reorientar questões advindas dos questionários individuais.

Cabe realçar, então, que na realização desta investigação, foram feitas nove entrevistas, quantidade considerada satisfatória em uma pesquisa qualitativa, pois compreendemos tal qual Pais (2001, p. 89) que “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir”.

No que tange ao procedimento adotado pela pesquisadora, no tocante às entrevistas, todas foram devidamente gravadas em gravador de áudio, com consentimento dos sujeitos entrevistados e, posteriormente, transcritas e digitalizadas para a análise e nexos interpretativos. No que se refere às falas dos/as jovens presentes no corpo do texto, especialmente reveladas no capítulo cinco, esclarecemos que foram colocados na íntegra os depoimentos coletados e, ao editá-las, retiramos alguns vícios de linguagem e expressões

repetidas com o intuito de dar melhor fluidez ao texto e facilitar a compreensão das mesmas, sem prejuízo do teor e da lógica do seu conteúdo.

1.3.3 As notas sobre os projetos juvenis

Em outubro de 2013, fomos surpreendidos com a orientação da SEDUC, via técnica representante do MEC nas escolas com PME do Estado da Bahia, sobre a suspensão temporária das atividades do referido programa na Escola Esperança, as quais só retornariam em março de 2014, o que afastaria temporariamente os monitores do cotidiano das oficinas e da escola.

Ao utilizamos uma espécie de “improvisação criativa”, através da qual nos foi possível coletar os dados complementares acerca dos projetos juvenis, nos lembramos, dadas as devidas relativizações, do que já ensinava a antropologia social sobre método e objetivo de investigação. É o caso aqui, de nos reportarmos ao antropólogo Bronislaw Malinowski em sua obra clássica intitulada “Argonautas do pacífico ocidental”, publicado em 1922, que ao referir-se aos “imponderáveis da vida social” já deixava lições importantes sobre o trabalho de campo e as suas possíveis dificuldades e atenuantes.

Diante do exposto, para que os monitores nos falassem mais especificamente sobre os seus projetos juvenis de escolarização, profissão e vida, foi entregue aos mesmos, pela pesquisadora e após combinados, blocos de notas, uma espécie de “cadernetinha” personalizada com seus respectivos nomes e um envelope constando explicações (APÊNDICE D) sobre questões a serem pontuadas no registro que estávamos solicitando deles naquele momento da pesquisa de campo.

Para complementar as entrevistas individuais, em que os sujeitos já sinalizavam questões pertinentes aos seus projetos juvenis, este último pareceu-nos a forma mais adequada, uma vez que os monitores estavam se desligando do PME e concordaram em fazer as anotações fora do ambiente escolar, com mais tempo para tal registro e entregar o material até o final do ano letivo de 2013, conforme combinação feita com a pesquisadora previamente.

Para a nossa surpresa, seis dos nove sujeitos nos entregaram as suas respectivas “cadernetinhas” em tempo combinado, no período do conselho de classe da escola, e os três restantes nos procuraram na ocasião da jornada pedagógica da rede municipal de ensino, entre os dias 30 e 31 de janeiro do corrente ano, para a entrega do seus blocos de notas com informações relativas aos seus projetos juvenis. Dessa forma, a criação ou “improvisação”

desse espaço de diálogo, nos permitiu reunir uma razoável quantidade de informações acerca dos projetos juvenis com certo detalhamento e profundidade, em um período de tempo relativamente curto e fora do contexto escolar pesquisado.

1.4 Apresentação da obra

A organização deste trabalho foi estruturada em seis partes ao todo, sendo quatro capítulos ordenados para melhor compreensão do problema da pesquisa. Na primeira parte, como já visto, são apresentados os objetivos, a problemática da investigação, algumas delimitações conceituais e analíticas a serem perseguidas no decorrer do trabalho, as questões motivacionais da pesquisadora para a realização da pesquisa, e, também, situa o leitor acerca da estrutura geral do texto dissertativo.

Ainda na introdução, apresentamos o percurso metodológico da investigação, ou seja, o aporte teórico-metodológico em que a pesquisa está alicerçada e a caracterização do tipo de pesquisa. São apresentados os passos percorridos pela pesquisadora na coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados no trabalho de campo.

A seguir, o capítulo um ocupa-se do debate teórico sobre a juventude, visando apresentar esta categoria com maior precisão conceitual e analítica. Busca também caracterizar o processo juvenil, problematizando-o no âmbito da Sociologia da Juventude e revisando suas principais abordagens. Ao final, discute-se, a partir da produção acadêmica mais recente, a realidade brasileira no que diz respeito à posição da juventude no mundo do trabalho e a sua conseqüente escolarização e inserção socioprofissional.

No capítulo dois, propomos, através de documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, apresentar a estrutura e o funcionamento do Programa Mais Educação, antes o contextualizando enquanto uma proposta de política social e educacional que é fruto de uma conjuntura específica vivida pelo Estado brasileiro na atualidade, o neoliberalismo.

Discute-se ainda, algumas das ideias e ideais de Anísio Teixeira no que diz respeito ao seu projeto de escola de tempo integral, na década de 50, do século passado, e apresentado como referência histórica para tal discussão e traz, também, a exemplificação de outra experiência ou proposta brasileira de educação integral, idealizada pelo educador Darcy Ribeiro, nos anos 80, também no século passado. Finalizando o capítulo, procuramos, a partir da experiência prática e apoio de estudos teóricos, trazer à tona considerações críticas

concernentes aos rumos dessa proposta de educação integral e, conseqüentemente, ao programa em debate, às suas orientações técnicas e operacionais.

Já no capítulo três, trazemos um pequeno panorama do PME nas escolas da rede municipal de Feira de Santana, acrescentando-se, ainda, algumas ponderações acerca da participação do monitor no PME, procurando situá-lo enquanto ator fundamental e imprescindível para a execução do contraturno escolar e, contraditoriamente, um voluntário temporário e sem vínculos empregatícios e profissionais.

Ao tempo que apresentamos e caracterizamos o contexto da investigação - a instituição em que foi realizada a investigação e os sujeitos da pesquisa, e mostramos, também, o perfil socioeconômico, as trajetórias e os projetos juvenis dos monitores e monitoras do PME.

No quarto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos nexos interpretativos e analíticos. Para tanto, estabelecemos um diálogo constante entre o que foi revelado pela dinâmica do contexto empírico, as falas e depoimentos dos sujeitos da pesquisa e as contribuições apresentadas pelos referenciais teóricos dos campos em estudo, ou seja, as interfaces teóricas que permearam o presente estudo.

Este capítulo fecha o estudo buscando identificar através dos perfis, das trajetórias e das significações juvenis acerca do PME e da atuação no mesmo, a condição da *“juventude que dá aula no Mais Educação”*, bem como a elaboração de projetos de escolarização, profissional e de vida e alguns possíveis desdobramentos.

Na última parte, apresentamos as considerações finais, sintetizando as principais conclusões a partir dos achados da pesquisa e das análises apreendidas no decorrer do estudo, tendo em vista os objetivos da investigação.

2 JUVENTUDE, INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA

O objetivo deste capítulo é tecer algumas considerações acerca do conceito de juventude. Partimos da premissa de que não há sociedade humana em que não existam formas de classificar as diferentes fases da vida, como as idades ou categorias – crianças, jovens, adultos e velhos. Trata-se de algo mais que um fenômeno natural, sendo representações sociais sobre o ciclo de vida humano. A juventude consiste, assim, numa construção social e é entendida enquanto categoria social, cultural que é historicamente construída.

Cada sociedade constrói uma idéia sobre essa transição, atribuindo noções, significados e papéis sociais à sua juventude. Os próprios jovens também se percebem nessas relações sociais e expressam sua condição juvenil de diferentes maneiras. Neste panorama, a distinção entre condição juvenil e situação juvenil também será abordada conforme Abramo⁷ (2005).

Tratamos, também, da sociologia da juventude, entendendo que esta disciplina busca justamente possibilitar instrumentos teóricos para a investigação dos processos sociais que envolvem as juventudes, trazendo para a discussão um pouco da história de constituição desse campo da sociologia, bem como algumas das suas contribuições e principais debates na atualidade.

Em seguida, fizemos uma abordagem sobre a juventude como uma fase de transição para a vida adulta baseado nos escritos dos sociólogos José Machado Pais (1990), Nilson Weisheimer (2009) e Helena W. Abramo (1997).

Os projetos juvenis de escolarização, profissão e de vida foram abordados neste capítulo, articulando o conceito de projeto com a idéia de tempo, como categoria social, histórica e pessoal. Adotamos a perspectiva de Laranjeira et al. (2011), concebendo que o horizonte temporal a partir do qual os jovens se situam em relação ao presente e ao futuro enquadra um conjunto de escolhas ou alternativas possíveis de projetos de vida, associados a diferentes campos de possibilidades e a diferentes experiências de passado e expectativas de futuro, que mediam a experiência vivida.

Por fim, na última seção deste capítulo, interessou-nos apresentar um debate preliminar acerca da juventude e sua inserção socioprofissional no Brasil contemporâneo, considerando que esta pesquisa visou conhecer a trajetória de escolarização, ocupação e

⁷ A autora Helena Wendel Abramo no texto “Condição juvenil no Brasil contemporâneo” refere-se aos termos condição juvenil e situação juvenil enquanto tensão que predominou por algum tempo na literatura sociológica e faz uma distinção entre os dois conceitos, se baseando em estudos de Abad (2003) e Sposito (2003) no entendimento de que tal tensão pode ser resolvida.

inserção socioprofissional de jovens trabalhadores egressos do ensino médio, estudantes universitários ou recém-formados no mercado de trabalho, suas batalhas cotidianas pela autonomia financeira e pessoal e os seus projetos juvenis (projeto de escolarização, de profissão e de vida).

2.1 Considerações sobre o conceito de juventude

O entendimento do que é ser jovem, na contemporaneidade, passa pela compreensão do conceito de juventude. Por vezes, a juventude é classificada como uma fase de transição da vida humana e é definida muito mais pelos problemas que enfrenta do que por suas particularidades. Mas afinal, o que é juventude? Podemos falar em uma única juventude ou seria melhor tomar como referências as especificidades das diversas juventudes existentes?

É importante indagar sobre o significado do conceito de juventude considerando que, trazê-lo à tona e defini-lo não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se leva em consideração apenas o perfil etário desta complexa categoria social. Sendo assim, definir o que é juventude perpassa pelo critério de idade de determinado segmento social e se constitui enquanto um conceito amplo e, portanto, polissêmico e relacional. Laranjeira et al. (2011), com base em Margulis (2001), salientam a necessidade de se reconhecer a juventude como conceito relacional: social, intergeracional e interpessoal, cuja base material é a idade, mas processada pela cultura.

Daí a necessidade de se reconhecer e falar em “juventudes” e não apenas juventude enquanto conceito delimitado apenas pelo marco cronológico. A partir dessa perspectiva analítica se reconhece que as formas de vivenciar a condição juvenil se expressam socialmente de formas e maneiras variadas, a depender de referências como classe social, gênero, raça, escolaridade, moradia, inserção profissional, participação social e cultural (LARANJEIRA, et al., 2011).

É importante ressaltar que o alerta de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular serve para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição. Parafraseando Abramo (2005, p. 44) “agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida”. E ainda nesse sentido, a autora vai elucidar a distinção entre condição juvenil e situação juvenil dizendo que

condição (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional) e *situação* revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (ABRAMO, 2005, p. 42).

Isto posto, entendemos que emerge de tal distinção uma prerrogativa importante que referenda a própria noção social do termo juventude que pode ser reconhecida como condição válida e que faz sentido para todos os grupos sociais, porém apoiada sobre situações e significações diferentes.

Sendo assim, a juventude, de uma maneira ampla, deve ser entendida como uma categoria inventada por nossa sociedade, ou seja, uma categoria criada socialmente. Pais (1990) chama a atenção para o fato de que a partir de uma característica unificadora, a juventude é classificada pela sua faixa etária e, conseqüentemente, pelo seu comportamento, ou seja, no dizer do autor, “como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida” (PAIS, 1990, p. 140). Observa-se que nessa perspectiva há uma ênfase no olhar geracional, no qual a juventude está no mesmo bojo, desde que tenha nascido na mesma época e, dessa maneira, vivenciando as mesmas experiências, compartilhando semelhantes maneiras de pensar e ainda sendo contraposta aos mesmos grupos etários que não o seu.

A esse respeito, a pesquisadora Castro (2009), aponta as principais características do recorte geracional na discussão sobre o tema: (1) Recorte biológico: a data de nascimento; (2) Unidade geracional: sentimento de unidade por ter nascido na mesma época e vivenciarem juntos (as) as mesmas situações; (3) Grupos sociais concretos: quando do sentimento de unidade, percebemos que há diferenças em relação a outros grupos (CASTRO, 2009, p. 123).

Ainda conforme esse ponto de vista, ou perspectiva geracional, um fator importante é a maneira como as gerações se relacionam e lidam com suas tensões. Mas, de maneira geral, ela varia em dois opostos, em alguns fatores, a juventude seria como um “receptáculo” que absorve as tradições das gerações anteriores e a elas dão continuidade e, em outro, há uma ruptura, ou seja, uma nova interpretação da realidade.

Observa-se que tal perspectiva não é, porém, consensual. Dentre as críticas a essa corrente analítica, destacamos o argumento de Pais (1990, p. 157)

A juventude é, nesta corrente, vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns.

Acrescenta o autor que “[...] as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe” (PAIS, 1990, p. 157).

Partindo das contribuições do autor, entende-se que, em suas análises, ele destaca limites tanto na corrente geracional, quanto na corrente classista e opta por abordar, metodologicamente, a juventude na perspectiva de “curso de vida” quando esclarece que:

Ao recorrer à perspectiva do curso de vida procurei, por conseguinte, apanhar a convergência, num dado momento da existência dos jovens, de diferentes ordens “determinantes” - econômicas, sociais, culturais, temporais – que levam à constituição de conjunturas biográficas marcadas por uma certa singularidade que, por sua vez, estão na base de trajetórias específicas, pessoais e sociais, e de diferentes formas de transição para a vida adulta (PAIS, 2003, p. 75).

Segundo Pais (1993), a juventude é uma categoria socialmente construída, portanto, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. A segmentarização do curso da vida em sucessivas fases é produto de um complexo processo de construção social. No dia-a-dia, os indivíduos tomam consciência de determinadas características, e se elas afetam um universo considerável de indivíduos pertencentes a uma geração, são culturalmente incorporadas.

Há, portanto, de acordo com o exposto acima, entre as correntes sociológicas que estudam a juventude, duas maneiras de explicá-la: primeiro aquela que se concentra nas características homogeneizadoras da juventude, ou seja, as características em comum, e, por outro lado, aquela que se atenta às especificidades de cada jovem, principalmente a partir da sua classe social.

Ainda nesse sentido, conforme anunciamos no texto introdutório deste trabalho, em geral, a faixa etária que corresponde à juventude varia de acordo com os países e organismos internacionais. Para a ONU, é considerado jovem a população entre 15 e 24 anos. No Brasil, uma PEC de 2010, definiu que a juventude compreende a idade entre 15 e 29 anos.

É sabido que a Assembléia Geral da ONU definiu a juventude, pela primeira vez, em 1985, para o Ano Internacional da Juventude, como a faixa etária de 15 a 24 anos. Quando a referida assembléia aprova o Programa Mundial de Ação para a Juventude até o ano 2000, continuou reiterando a juventude como faixa etária de 15 a 24 anos e acrescenta que, para além da definição estatística, o sentido do termo juventude variava em diferentes sociedades, em todo o mundo, e que as definições de juventude haviam mudado continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais.

Assim, mais uma vez observa-se que as considerações sobre o conceito de juventude têm evidenciado perspectivas diferentes e apontado-a ora como uma categoria analítica que é social e relacional e ora como uma situação vital, uma condição social com características próprias de transitoriedade.

Sposito (1997), reconhecendo que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, aponta que o modo como se dá a passagem - heteronomia da criança para a autonomia do adulto -, a duração e as características, têm variado nos processos e formas de abordagem dos trabalhos que tradicionalmente se dedicam ao tema. Também, porque a estruturação das idades difere enormemente de uma sociedade para outra.

Ademais, a juventude tem se constituído objeto de inúmeros estudos de diferentes perspectivas. Abordagens sociológicas, psicológicas, pedagógicas, antropológicas, analisam mudanças físicas, psicológicas e comportamentais que ocorrem nesse momento da vida. Muitos estudos sociológicos voltam-se para problemas da juventude, como abuso de álcool e drogas, violência, delinquência, sexualidade, gravidez, vida escolar, entre outros. Ou seja, circulam ideias no cotidiano que associam a juventude à noção de crise, irresponsabilidade e problema social e que carecem de políticas públicas.

No entanto, abordar a juventude, no tocante a outras questões que emergem do que se pode chamar “normalidade” do seu cotidiano e seus desdobramentos é tarefa importante, caso se queira empreender uma reflexão sobre a sociedade atual e seus reflexos nas juventudes existentes. Nesse sentido, trazer um novo significado para os estudos sobre a juventude, colocando o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades se faz mister, como assinalam, dentre outros autores, Abramo (2005), Branco (2005), Carrano (2005), Dayrell (2005), Pais (1996), Sposito (2000).

Dessa forma, rompendo com a idéia de juventude como um grupo homogêneo, com características comuns a uma idade, é que esses autores falam em juventudes, buscando construir uma noção de juventude não homogênea e única, mas, sim, diversa, plural e um tanto complexa. Daí, muitos são os modos de ser jovem. Pais (1993) propõe o exercício de olhar a juventude em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade e como diversidade complexa.

Nesse percurso, concebemos a juventude como categoria social e relacional e, portanto, como categoria sociológica que precisa ser pensada e analisada como forma de espaço de relações sociais. Concordamos com as reflexões que indicam haver certa complexidade de tal categoria e corroboramos com Weisheimer (2009) quando afirma que

devemos pensar os sentidos e as formas de viver da(s) juventude(s) como algo que é produzido em determinados contextos de interação social, e no nosso caso, o que ajuda a pensar como são produzidas as juventudes no PME.

2.2 Contribuições da Sociologia da Juventude

A Sociologia da Juventude pode ser entendida como uma área especializada da Sociologia que se dedica ao estudo da juventude, concebendo-a como um fenômeno social, cultural e histórico. Podemos dizer que o seu objeto de estudo é constituído por diversos processos sociais protagonizados por sujeitos jovens, e que, enquanto tema de pesquisa surge com os primeiros estudos empíricos precursores da Sociologia. Weisheimer (2009, p. 56), ao destacar a constituição deste campo, revela que ele constitui

uma pauta recorrente do interesse sociológico. Entretanto, nunca se constituiu em assunto central que contasse com grande número de pesquisadores e nem logrou forjar conceitos consensualmente compartilhados entre os que se dedicaram a este campo disciplinar. Estes dois aspectos dificultam a institucionalização desta disciplina em larga escala. Esta situação vem se alterando nas últimas décadas, podendo-se dizer que a Sociologia da Juventude como disciplina acadêmica e linha de pesquisa está experimentando um novo impulso no início deste século XXI.

Ainda no que concerne à disciplina ou campo disciplinar em questão e o debate teórico a seu respeito, o autor comenta que a categoria sociológica que se denomina “juventude”, suas relações sociais, seus processos de estruturação e suas ações sociais não foram superados, e, vem recebendo diferentes tratamentos analíticos que refletem as transformações ocorridas no próprio debate sociológico, o qual chama de debate discensual, justamente por tratar-se de um campo em pleno desenvolvimento e construção.

Uma breve visita ao passado das Ciências Sociais nos remete ao século XVIII e ao momento histórico no qual as transformações sociais advindas da emergência do capitalismo, como modo de produção dominante, que, de forma marcante, impulsionaram o desenvolvimento dessas ciências e, também, o que pode se chamar de precursores da Sociologia da Juventude.

Assim, as consequências desse processo de transformações sociais trazem à tona uma série de problemáticas sociais e, no que se refere ao segmento em questão, temos o abandono, o aumento da criminalidade juvenil e toda uma série de violências contra jovens, como por exemplo, a doméstica e o abuso sexual praticado por pessoas em situações de vantagem em

relação a suas vítimas (WEISHEIMER, 2009, p. 57). Estas questões passaram a ser objeto de investigação de estudos sobre a sociedade, mesmo se revelando como enfoques racionalistas e objetivistas, típicos do cientificismo da época.

Dessa forma, podemos afirmar que mesmo sem a sua institucionalização naquele momento histórico, nasciam as primeiras tentativas de estudo e compreensão da juventude enquanto categoria sociológica. Seguindo este percurso, em outros campos também se verificava interesse pela temática, ressaltam-se estudos filosóficos especulativos que buscavam sentidos metafísicos à condição juvenil, estudos biológicos que faziam comparações da morfologia dos corpos de diferentes idades e de ambos os sexos e, ainda, estudos de psicologia que buscavam interpretar os impulsos sexuais ou as práticas delinquentes dos jovens, também em perspectiva comparada por sexos e, em alguns casos, consideravam, em suas análises, as situações sociais, geralmente referentes às características da origem familiar e da situação domiciliar (WEISHEIMER, 2009, p. 57).

Outrossim, nas primeiras pesquisas sociais, temos, na pedagogia, os escritos de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), mais especificamente a sua obra intitulada *Emílio ou Da Educação*, que mesmo sendo um romance, pode ser considerada um dos primeiros tratados de natureza pedagógica que defende a laicização da educação. Ao versar sobre a trajetória de um jovem, o autor já apresenta elementos que demonstram o período de maturação que vai da infância à idade adulta e não o trata como fase isolada.

Na mesma direção, encontra-se o educador e pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). Influenciado pela leitura de Rousseau, desenvolveu uma intensa agenda de pesquisa social empírica e de debate teórico sobre a educação. Pestalozzi desenvolveu ainda algumas experiências sociológicas no estudo das condições juvenis camponesa, de jornaleiros e artesões têxteis do campo. Ele analisa a adoção de novos métodos de trabalho e estilos econômicos com base em moeda corrente, novos bens de consumo e seus efeitos sobre o mundo rural.

Na psicologia, destaca-se a contribuição do psicólogo norte-americano Granville Stanley Hall (1844 – 1924), iniciador do movimento de estudos da criança e da adolescência e fundador da Associação Americana de Psicologia. Este autor foi influenciado pela psicanálise de Sigmund Freud, pelo evolucionismo de Charles Darwin e pelos filósofos idealistas alemães Johann Fichte e Friedrich Nietzsche, construindo uma teoria sobre os aspectos essenciais da condição adolescente (WEISHEIMER, 2009, p. 59).

Mesmo tais estudos privilegiando, e tendo como objeto de suas investigações, na sua maioria, as formas de vida dos jovens segundo os meios que viviam e, sendo estas pesquisas

iniciais fortemente marcadas por perspectivas educacionais, normativas e psicológicas sobre a condição juvenil, a grosso modo, podemos concluir como os primeiros estudos sociológicos buscaram inspiração nestes estudiosos e foram fazendo da juventude um objeto autônomo de pesquisa social e podem ser considerados estudos precursores da Sociologia da Juventude.

Posterior ao período que foi se desenhando, conforme explicitado acima, um tempo relativamente longo e marcante no que diz respeito às primeiras abordagens, tem-se a constituição da Sociologia da Juventude, na primeira metade do século XX, que pode ser descrita da seguinte forma, conforme Weisheimer (2009, p. 60):

Na época que corresponde ao início do século XX e se estende ao período entre as Guerras Mundiais, o campo de estudo da juventude ainda permanece, em grande medida, dominado pela Educação e Pedagogia. A constituição de uma Sociologia da Juventude se realizaria lentamente como resultado direto da maior visibilidade social adquirida pela juventude que passa a ser considerada um segmento diferenciado e grupo socialmente distinto. Para isto, foi decisivo o surgimento de um “movimento juvenil” e da “cultura juvenil” (...) Estas manifestações dos traços culturais e políticos juvenis se fazem sentir em movimentos culturais modernistas e nas vanguardas políticas. Com efeito, ainda na primeira década, iniciam-se as primeiras experiências de institucionalização das pesquisas sociais de juventude na Alemanha. No período entre as duas grandes guerras, a produção de pesquisas social desloca-se para o outro lado do Oceano Atlântico encontrando na Escola de Chicago sua expressão mais avançada.

No mesmo período, no cenário europeu, destacam-se trabalhos sobre juventude de alguns cientistas sociais e já nas suas primeiras formas institucionais. São experiências que articulavam pesquisas psicológicas e sociológicas, trabalhos empíricos sobre jovens que preconizavam que a juventude existia como produto da cultura, e entendiam ser uma agenda de pesquisa de uma “Sociologia própria da Juventude”, considerando como tarefas inevitáveis desta especialidade sociológica a investigação das manifestações dos “talentos juvenis” e o “estudo das associações do movimento juvenil”. Ademais, outros estudos defendiam a criação de órgãos e institutos dedicados à pesquisa da juventude e tinham um caráter sociológico e pedagógico, com especial destaque às investigações referentes ao comportamento na escola e fora dela; o centro de interesse e a iniciativa dos estudantes; o problema do controle e seus efeitos no ambiente escolar e as práticas político-culturais dos estudantes.

Com a implantação dos regimes fascistas, e depois da eclosão da II Guerra Mundial, foram suspensas, por décadas, as pesquisas sociológicas sobre juventude no continente europeu. Nesse período, o sociólogo húngaro Karl Mannheim, em seu exílio na Inglaterra, desenvolveu, de modo sistemático, uma teoria sociológica das gerações, sendo esta

referendada até hoje, por algumas correntes para explicar a juventude numa perspectiva geracional.

Foi nos Estados Unidos da América que se desenvolveram os estudos sociológicos sistemáticos sobre juventude, durante a estagnação do debate europeu. Neste novo ambiente, a Sociologia da Juventude se constituiria definitivamente, abandonando a tendência anterior em generalizar para toda população juvenil o que era verificado entre apenas uma amostra dos jovens. Ou seja, neste novo espaço social, a juventude seria estudada em vínculo estreito com a sua comunidade. Já na década de trinta, ganham destaque na Universidade de Chicago os estudos sobre a delinquência juvenil, por meio do fenômeno das gangues urbanas. Nestas análises, a tensão racial e a demarcação da territorialidade provocada por filhos de imigrantes italianos, judeus e irlandeses aparecem como aspectos fundamentais da constituição da problemática de pesquisa sobre juventude.

Já na segunda metade do século passado, conforme argumenta a socióloga Helena Abramo, a juventude foi tematizada a partir de uma ótica reativa e, conforme suas palavras, “depositária de um certo medo” (ABRAMO, 1997, p. 30), ou seja, como problema social.

Nos anos de 1950, os estudos sociológicos enfatizam uma predisposição dos jovens à transgressão e à delinquência. Neste sentido, apresentam-se em grande parte como continuidade dos estudos iniciados nos anos trinta pela Escola de Chicago. Nesta década, o sociólogo norte-americano Talcott Parsons publica uma obra em que opera uma análise dos grupos juvenis a partir da sua perspectiva teórica denominada de estrutural funcionalismo. E assim

se consolida, a partir do estrutural-funcionalismo parsoniano, a noção predominante de juventude no século XX. [...] a juventude passa a ser pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes aos papéis de adulto. Ou ainda, como um período de transição da infância a fase adulta, marcado pela intensificação do processo de socialização e entendido como a incorporação das normas e dos valores sociais necessários à sua integração como membro da sociedade (WEISHEIMER, 2009, p. 64).

Ainda nos anos 50, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a promover investigações que visavam a caracterizar a juventude de países inteiros. A exemplo do caso do Japão, do período pós-guerra, estabeleceu-se, de modo arbitrário, os limites de 15 a 25 anos para a população jovem. Ainda sob essa ótica, os estudos encontraram os ditos jovens em relação de extrema dependência econômica de seus pais,

chegando à conclusão de que “a condição de jovem é uma condição muito inferior” a dos adultos.

Em 1964, a UNESCO realizou, na França, a primeira Conferência Mundial sobre a Juventude e foi daí que se pensou um relatório sobre a situação socioeconômica da juventude. Neste relatório, encontram-se as tendências mais recentes à época sobre os estudos e a situação juvenil na Europa e nos Estados Unidos da América - EUA, enfatizando questões como processo de universalização da identidade juvenil, impacto da expansão dos meios de comunicação de massa, à generalização da educação compulsória e o surgimento de um mercado de consumo juvenil.

Nas décadas de 1960 e 1970, o enfoque dos estudos recai no papel contestador da ordem social. Nesta época, por meio do *Rock'n Roll*, da liberação sexual, da contracultura, do movimento estudantil, da luta por direitos civis e pela paz, a juventude produzia uma crítica à ordem social estabelecida. As pesquisas buscavam explicar estas novas manifestações culturais e políticas da juventude e todas suas formas de “comportamento desviante”, atribuindo a esta categoria a possibilidade de transformação social. Partes destes estudos afirmam que, naquele contexto de transformações sociais e culturais, de modernização produtiva acelerada, a juventude aparecia como uma categoria portadora de possibilidades de transformações sociais em diferentes graus e propósitos. O que, no entanto, não significou o abandono do enfoque da juventude como problema a ser investigado.

Weisheimer (2009) destaca que, no conjunto das produções desse período, predominam pesquisas com base teórica no funcionalismo. Estas identificavam na geração jovem uma ameaça à ordem social - nos planos político, cultural e moral - atribuindo este comportamento contestador às novas dinâmicas de socialização que permitiriam o afrouxamento dos vínculos estruturais.

Segundo o mesmo autor, no Brasil, é particularmente neste período que o tema da juventude ganha visibilidade. Os estudos voltam-se, principalmente, para as formas de engajamento político da juventude. Neste âmbito, destacam-se o sociólogo brasileiro Otávio Ianni, e a socióloga Maria Alice Foracchi e as suas respectivas produções⁸.

Em contraste a este período, nos anos de 1980, a problemática da juventude passa por um deslocamento, enfatizando-se a ascensão do individualismo, do consumismo e da apatia

⁸ “O jovem radical” (IANNI, 1968) e “A juventude na sociedade moderna” (FORACCHI, 1972).

política. Conforme resume Abramo (1995) sobre os estudos desta década, o problema da juventude passa a ser sua incapacidade de resistir ao individualismo, ao conservadorismo moral, ao pragmatismo e à falta de manifestações de desejo de mudar ou mesmo corrigir as deficiências do sistema social.

Nos anos de 1990, os estudos mudam um pouco em relação à década anterior, mas o enfoque na juventude-problema persiste. Não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção. Pelo contrário, “é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas” (ABRAMO, 1995, p. 31). Dessa forma, a ênfase recai sobre o envolvimento de jovens na violência urbana, na gravidez precoce, no desemprego e nos processos migratórios do campo para as cidades.

Notadamente sobre os jovens das regiões metropolitanas, uma série de estudos patrocinados pela UNESCO em Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro e Brasília deram a tônica ao debate mais recente e pautaram a institucionalização de políticas públicas para a juventude na primeira década do século XXI, no Brasil. Observa-se que, neste percurso, duas tendências se alteram ao longo do tempo. De um lado, predominou uma noção mais generalista e abstrata da juventude, e de outro, a ênfase recaiu sobre a especificidade dos jovens vinculados à experiências concretas (WEISHEIMER, 2009, p. 59).

Com efeito, recentemente vem-se consolidando o entendimento sobre a necessidade de se compreender a juventude enquanto uma construção social, cultural e histórica, dinâmica sobre a qual se impõem diferentes mecanismos de interação social. Ao invés de um grupo homogêneo, ela é cada vez mais percebida como uma realidade múltipla. Entretanto, não há consenso quanto ao que configuram as juventudes e suas variações.

No campo da pesquisa social, ela vai constituindo-se como uma categoria multidimensional compreendida como um conceito polissêmico que resiste a ser reduzido a uma única definição. Nesse sentido, pode-se afirmar que, empiricamente, é um fenômeno que apresenta uma crescente diversidade e pelo menos cinco diferentes aspectos ou abordagens da categoria juventude, que envolve sua construção analítica, estão presentes nesse debate: o enfoque geracional; a juventude como faixa etária; como transição para a vida adulta; a ênfase nas culturas juvenis e as representações sociais.

Como podemos perceber, o entendimento da juventude e toda sua complexidade e diversidade a partir do olhar sociológico é fulcral. A juventude, de uma maneira ampla, pode ser entendida com uma categoria inventada por nossa sociedade e que, portanto, precisa ser entendida como categorial social e relacional dentro de um dado contexto e realidade social.

Não perdendo de vista que, em certa medida, ela existe para delimitar ou limitar e indicar possíveis caminhos pelos quais quem nela se encontra possa guiar seus passos.

Na seção que segue, trataremos de expor alguns elementos que explicam a abordagem da categoria juventude como transição para a vida adulta. De antemão, também esclarecemos que este enfoque é o que parece melhor adequar-se aos nossos objetivos de estudo. Entendemos que a escolha de qualquer abordagem, no campo dos estudos sobre juventude, não é suficiente para dar conta de um fenômeno complexo, denso e “eminente sociológico” (WEISHEIMER, 2009, p. 74) e ainda, de uma categoria teórica. A nossa escolha ou posição se justifica pela importância desta variável para a compreensão do fenômeno juvenil e para a delimitação do universo desta pesquisa.

2.3 A juventude como transição para a vida adulta

Entendida, pois, como categoria analítica, a juventude é, por vezes, classificada como uma fase de transição. Se o início dessa fase jovem é mais ou menos consensual – começa quando finalizam as transformações da adolescência, algo entre os 13 e os 15 anos de idade.

O ponto final parece ser bem mais difuso: 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade, segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. Trata-se, via de regra, de encontrar as diferenças de situações ou de condição a partir da ruptura da aparente homogeneidade estabelecida pela faixa etária que permitiria englobar uma enorme diversidade em uma categoria única.

Historicamente, a noção de juventude como um período de transição para a vida adulta adquire importância na medida em que foi assumida pela UNESCO, a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada na França, no ano de 1964, sendo uma das mais utilizadas por pesquisadores desde então.

Conforme explicita o sociólogo Weisheimer (2009, p. 75):

Esta definição buscou responder à necessidade de uma definição operacional que desse conta de diferentes aspectos envolvidos no fenômeno juventude, estando presentes a ideia de transição; a noção de fronteiras demarcadas por critérios biológicos (início) e culturais (término); a representação sobre indivíduos concretos que pertencem a uma mesma faixa etária.

A partir dessa definição, argumenta também que o problema da caracterização etária traz suas vantagens e desvantagens. Para ele, cabe refletir como este estado transitório vai se constituindo em um atributo substantivado com valor permanente. Destaca-se que a ideia de

transição é inerente à vida e, por si só, não permite a definição de uma categoria analítica singular. Até porque todas as etapas do ciclo vital são, necessariamente, transitórias; logo, as categorias neste campo devem refletir as dinâmicas dessa transição. Por isto, pensa-se que a marca da transição juvenil encontra-se fortemente relacionada aos percursos que caracterizam os processos de socialização.

Sendo assim, alguns estudos demonstram que os modelos tradicionais de transição para a vida adulta constituídos após a Segunda Guerra consideravam esta passagem de forma linear. Por exemplo, nesse processo de transição, essa trajetória seria composta pela saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento e nascimento do primeiro filho.

A esse respeito diz Abramo (1994, p. 11):

Esta transição implicaria a mudança da família de orientação para a de procriação; do aprendizado para a produtividade; da crescente ascensão da autonomia, entre outras que carregam o sentido de passagem da condição de dependência da infância à independência na vida adulta. Nesta perspectiva, a idéia central é a de que a juventude é um estágio quando acontece a entrada na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma “condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidade e independência mais amplas do que as das crianças e não tão completas quanto à dos adultos.

Entende-se, a partir do exposto acima, que a transitoriedade social aparece de forma marcante e que até que esta se complete estes indivíduos concretos encontram-se subordinados à autoridade dos adultos dos quais dependem, situando-se aí um dos fundamentos de sua condição subalterna. Deste modo, percebe-se que tudo isso pode implicar uma relativa fragilidade social, subalternidade e ambivalência que caracteriza a liminaridade da juventude enquanto fase de transição para a vida adulta.

Outra questão que se visualiza a partir dessa classificação é a instabilidade da juventude que aparece em oposição à estabilidade da fase adulta. Percebe-se que o viés desta perspectiva atribui uma estabilidade social à condição de adulto, a qual não encontra lastro na realidade concreta dos dias atuais, marcada pelo risco e pela incerteza, pelas crises, pelo desemprego e por outras questões marcadas pelas fragilidades estruturais.

Assim, temos que

o ingresso no trabalho permanece como elemento central desta transição, já que, através dele, os jovens começam a adquirir uma relativa autonomia perante a família de origem. Porém, é preciso lembrar que esta inserção profissional é precária entre eles, devido à fragilidade de sua posição social e, principalmente, por causa das

relações de trabalho típicas do atual regime de acumulação flexível. Fatores estes que contribuem para agravar a situação ambígua da juventude. Além disto, numa conjuntura de crescente flexibilização das relações de trabalho e precarização do emprego, a entrada dos jovens no mercado de trabalho passa a ser mais dificultada. Estes aspectos tornam a transição bem mais complexa e menos linear. Ou seja, pensar a autonomia da vida adulta como estando vinculada a autonomia financeira passa a ser cada vez mais problemático na medida em que se ampliam as transformações no mundo do trabalho e a crise da formalização do contrato de trabalho assalariado. Como o desemprego é uma condição estrutural da subordinação do trabalho ao capital, reduzir a condição de adulto à autonomia financeira implicaria considerarmos que esta poderá nunca se realizar para parcelas cada vez maiores da humanidade, que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, ou no mínimo que esta seria feita de muitas idas e vindas. Com efeito, constata-se uma flexibilização da linearidade na sequência de eventos, resultando numa despadronização do processo de transição (WEISHEIMER, 2009, p. 76-77).

A este respeito, Pais (2001, 2005) tem chamado a atenção para um efeito que denomina de “geração yo-yo”, como uma metáfora para ilustrar os processos experimentados por parcelas significativas da atual geração jovem: idas e vindas entre o sistema educativo e o mercado de trabalho; entre saída e retorno da casa dos pais; entre conjugalidade e vida de solteiro. Seus estudos admitem que a construção da autonomia entre os jovens contemporâneos, como fator de reconhecimento social enquanto adultos, não obedece, necessariamente, a uma sincronia nem uma linearidade, ou seja, esta transição é marcada por idas e vindas. Conforme destaca: “este fato teria pressionado os jovens a fazerem um uso ativo de sua agência individual para inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidade de opções disponíveis ou inventadas” (PAIS, 2005, p. 113).

O autor adverte, ainda, que a análise desta agência individual não deveria negligenciar o peso que as estruturas econômicas, sociais e culturais têm nas trajetórias juvenis, entendendo-as como um processo temporal de ação social em que os hábitos e as rotinas passados são contextualizados, e as possibilidades futuras são emolduradas nos quadros das contingências do presente.

Compreende-se, assim, porque na sociedade contemporânea há certa inclinação à ampliação do período da juventude. Possivelmente, devido à dificuldade de inserção de parcelas significativas desse grupo no mercado de trabalho é que há um alongamento do período de escolarização. A dificuldade de acesso a uma condição profissional estável tem ainda impactos no adiamento dos matrimônios e, logo, na constituição de uma nova família. Deste modo, pode-se deduzir que o processo de transição para a vida adulta é cada vez mais

complexo e heterogêneo, refletindo a diversidade das condições de inserção social das novas gerações, marcada por antinomias que configuram a própria sociedade.

Conforme anunciamos, a abordagem cronológica que estabelece as faixas etárias torna-se importante para a pesquisa social empírica, principalmente para a definição precisa dos critérios de inclusão e exclusão de indivíduos na categoria juventude, o que requer do pesquisador a explicitação de alguns parâmetros teóricos para a definição e construção operacional da categoria analítica.

Assim, atentamos para o fato de que a noção de juventude como período de transição para a vida adulta se constitui como um tema socialmente relevante e, ao mesmo tempo, que pode ter pouca precisão analítica se desconsiderarmos as diversidades históricas, sociais e culturais, sob as quais as transições se realizam.

2.4 Os projetos juvenis – escolarização, profissão e vida

É preciso resgatar o conceito de projeto na tentativa de estabelecer sua definição sociológica e, posteriormente, avançar para as características dos projetos juvenis, ou seja, extrair-lhe o sentido adequado ao objeto de estudo proposto nesta pesquisa.

Conforme Weisheimer (2009), o conceito de projeto emerge no âmbito da filosofia clássica alemã, trazendo uma das marcas centrais do Iluminismo: a possibilidade da construção do futuro sob a orientação da racionalidade humana. Baseado em estudos de Jean-Pierre Boutnet, voltados para uma antropologia do projeto o autor esclarece

o entendimento de que o projeto juvenil resulta de uma “dupla necessidade cultural e psicológica”. Ou seja, ocorre como fenômeno coletivo que se amplia com a racionalização das experiências e; como fenômeno individual, que permite ao jovem orientar-se diante um futuro em aberto. A construção de projetos permite aos jovens antecipar a sequência seguinte da sua existência em meio às constantes atualizações e transformações da transição para a vida adulta. O projeto segue então um paralelo com as etapas da vida. (...) propõe que se percebam as fases da vida como situações existenciais de projeto onde se pode identificar um conjunto de projetos possíveis que caracterizaria a fase juvenil: a) “o *projeto de orientação escolar* em curto prazo: trata-se do tipo de estudo almejado pelo interessado através da escolha de opções, de seções de ensino, de habilitações de formação”; b) “o *projeto de orientação profissional* em médio prazo: é o projeto de inserção profissional propriamente dito” e; c) “o *projeto de vida*: O projeto sentimental e familiar (...), remete a um projeto de prazo maior que diz respeito ao estilo de vida que o jovem pretende ter dentro de alguns anos” (...) “projeto escolar, projeto profissional e projeto de vida constituem atualmente as três dimensões de qualquer projeto adolescente” (WEISHEIMER, 2009, p. 264).

Outrossim, na tentativa de apreender o sentido sociológico do conceito de projeto, compartilhamos com Weisheimer (2009) quando recorre a orientação do antropólogo Gilberto Velho (2003), que propõe, fazendo uso da noção de campo de possibilidades, como uma condicionalidade objetiva sobre a qual os sujeitos elaboram seus projetos. Lembra que o campo de possibilidades aparece como uma dimensão sociocultural, espaço para a formulação e implementação de projetos, atuando ainda como condicionante estrutural, com todos seus incentivos e constrangimentos possíveis sobre a formulação dos projetos juvenis (WEISHEIMER, 2009, p. 262). Assim, segundo Velho (2003, p. 46):

Os projetos individuais sempre interagem com outros projetos dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Suas pertinência e relevância serão definidas contextualmente. No caso de uma jovem de quinze anos isso pode aparecer de um modo mais dramático na medida em que se caracteriza uma aparente ruptura comum à escala de valores anterior que a englobaria através da família. Mas efetivamente, esse mencionado jogo de papéis se realiza acompanhando a emergência de um projeto pessoal de alguma singularidade.

A partir dessa compreensão, percebe-se que o projeto, enquanto tentativa de antecipar um ato futuro que dê sentido à experiência de viver, se constrói dentro de um campo de possibilidades que se configura na interação com outros indivíduos. Com efeito, os limites objetivos para a concretização do projeto são o campo de possibilidades sobre o qual atuam os sujeitos históricos, os projetos de outros com que se relaciona este sujeito, as pressões e demandas de seus pares e grupo familiar.

Gilberto Velho (2003) informa ainda que os projetos coletivos formulados no núcleo familiar não são vividos de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças na interpretação devido às particularidades de diversas ordens: no caso de uma família, gênero e geração. Por sua vez, os projetos individuais, que podem se distinguir do projeto familiar, emergem, também, em função de interações e experiências fora do âmbito das relações familiares como, por exemplo, a escola, o mercado de trabalho e os espaços de lazer.

Outra compreensão sinalizada por Weisheimer (2009) é entender projeto como práxis, ou, seja, como uma forma de apropriação reflexiva do mundo. Dito isto, podemos entender, de modo sintético, a partir das suas teorizações, que o projeto constitui-se numa antecipação

consciente do futuro contingente, que revela o ser e o transforma, orientando sua conduta em direção a um futuro pretendido (WEISHEIMER, 2009, p. 261).

Ademais, todo projeto, como o futuro em aberto, tem um grande grau de indeterminação e pode ser alterado ao longo da trajetória dos atores sociais. Com efeito, a formulação de um projeto profissional revela uma vontade de vir a ser que reflexivamente constitui-se a partir da avaliação das possibilidades futuras construídas ao longo das biografias dos atores sociais e que formam seu estoque de conhecimentos. Através da elaboração de um projeto profissional, cria-se a orientação para o estabelecimento de objetivos e a organização dos meios necessários através dos quais este poderá ser atingido.

É nesse sentido que investigamos os projetos de escolarização, de profissionalização e de vida de jovens educadores, entendendo que estes projetos são parcialmente autônomos, parcialmente imbricados uns aos outros e também são cada vez mais presentes e valorizados como solução da continuidade entre os grupos de idades. Essas questões vêm se tornando cada vez mais problemática e menos institucionalizada devido à crescente individualização dos comportamentos, obrigando, assim, os indivíduos a tomarem, antecipadamente, uma série de decisões quanto ao seu futuro.

Sobre os projetos juvenis dos jovens monitores do Programa Mais Educação, de um lado, apresentamos as peculiaridades dos projetos juvenis; de outro, identificamos o que estes projetos têm a nos informar da atual situação juvenil dos educadores/monitores na configuração e composição do PME.

Ainda sobre os projetos juvenis, pressupõe-se que, em dados contextos, os jovens podem distanciar-se de sua visão perceptiva presente para mover-se no possível, estando aptos a fazer projetos que servem de orientação em seus percursos sociais. Mais do que uma possibilidade, a construção de um projeto futuro aparece como uma exigência social feita aos jovens, impondo a diferença entre situação vivida e situação projetada como uma das marcas da condição juvenil.

É com essa compreensão que, ao delimitar o universo de estudo desta pesquisa, visualizamos os projetos de escolarização, projeto profissional e projeto de vida dos jovens monitores do PME como forma de perceber quais as reais possibilidades de formular um projeto de vida, a distância ou proximidade deste projeto em relação às atividades já desenvolvidas e que marcam a realidade ou situação social destes sujeitos.

Para tanto, tomou-se como base o seguinte desenho de projetos ou caracterização:

Projeto de escolarização: trata-se de um projeto em curto prazo que define o tipo de estudo almejado pelo jovem através da escolha de opções entre tipos de curso, normal ou

técnico, que prepare para alguma atividade ou para uma profissão, tempo de escolarização, tipos de habilitação e graus de formação e capacitações pretendidas.

Projeto profissional: é o projeto de inserção socioprofissional em médio prazo. Reflete as imagens profissionais que os jovens reservam para si, os tipos de grupos profissionais e respectivos recursos a que aspiram. Esta projeção em futuros profissionais possíveis estrutura o reconhecimento de uma identidade profissional construída, socialmente, por meio de interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação, logo, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados que ampliam o campo de possibilidades projetivas. Os projetos profissionais permitem a objetivação das representações dos jovens sobre suas possibilidades futuras de permanência ou saída de atividades onde já atuam, a exemplo das atividades pedagógicas que desenvolvem no PME.

Projeto de Vida: este é um projeto de investimento emocional, sentimental, familiar e, também, racional. Remete a um projeto de prazo maior e diz respeito a certo estilo de vida que o jovem pretende adotar, apontando para definições sobre a vida conjugal, como por exemplo, se quer casar ou não, onde pretende residir, o que envolve a tomada de decisão sobre estabelecimento ou não na cidade em que reside.

Ademais, conforme já mencionado, nessa lógica, pensamos conforme Leccardi (2005) que o conceito de projeto está atrelado à ideia de tempo, como categoria social, histórica e pessoal, considerando que o horizonte temporal a partir do qual os jovens se situam em relação ao presente e ao futuro, enquadra um conjunto de escolhas ou alternativas possíveis de projetos de vida, associados a diferentes campos de possibilidades e a diferentes experiências de passado e expectativas de futuro, que mediam a experiência vivida (LARANJEIRA, et al., 2011, p. 37) e, acrescente-se a isso, seus sonhos, perspectivas e valores em construção.

2.5 Juventude e inserção socioprofissional

Considera-se que a categoria de análise inserção socioprofissional advém de uma discussão mais ampla que envolve os desafios contemporâneos no mundo do trabalho. Compreendemos, portanto, que o trabalho enquanto atividade humana apresenta diferentes identificações para o ser humano. Segundo Pochmann (2004, p. 226-227) ele pode representar desde a “situação de esforço, dor (*labor*) e obra (*opus*), ambos contrários a ócio, até a condição essencial da própria vida, como bom trabalho, que liberta das necessidades limitadas à sobrevivência e oportuniza participação e inclusão social”.

Ainda conforme o autor, podemos considerar que

o trabalho encontra-se vinculado ao desenvolvimento humano, especialmente na sua forma ontológica, que representa a capacidade do homem transformar a si próprio e a natureza. Mas também, e principalmente, o trabalho na sua forma histórica tem sido mais visado como condição de financiamento da sobrevivência humana, nem sempre associado ao desenvolvimento humano (Pochmann, 2004, p. 227).

Entretanto, a categoria trabalho, sobretudo nas sociedades capitalistas contemporâneas, está atrelada às atividades desenvolvidas pelos seres humanos e voltadas para a sobrevivência e o consumo de bens e serviços, e no que concerne a sua importância entre os jovens podemos considerar conforme estudos como os de Branco (2005), Guimarães (2005) e Frigotto (2004) que o trabalho tem ocupado um lugar central no imaginário e no universo juvenil, principalmente quando falamos de determinadas juventudes com especificidades ou particularidades socioculturais e étnicas.

Ademais, no que diz respeito, mais especificamente, ao tema juventude e trabalho são muitos os desafios para as políticas públicas brasileiras se confrontadas com a perplexidade dos dados acerca do desemprego entre os jovens que têm “rosto definido” (FRIGOTTO, 2004, p.181) e no dizer do autor, pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade.

Branco (2005), também ao referir-se à temática juventude e trabalho, no que tange à questão específica do trabalho e da renda na vida cotidiana e no horizonte juvenil brasileiro, ou seja, na realidade de jovens de classes populares, afirma que estes são, muitas vezes,

empurrados pelas estratégias de sobrevivência pessoal e/ou familiar, os jovens se sentem instados ou se verem compelidos a “precocemente” exercitar a procura por ocupação, se defrontando quase sempre com as barragens e dificuldades erguidas por um ambiente econômico hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter respostas positivas (BRANCO, 2005, p. 131).

Nessa direção, estudos do início da década de 2000 sobre juventude e trabalho já apontam que o desemprego entre jovens estava sofrendo fortes elevações. Branco (2005, p. 129), ao abordar os desafios e perspectivas para as políticas públicas juvenis nos tempos atuais, revela que

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos sofreu uma forte elevação nos últimos dez anos completos em 2003 – alcançando, nesta data, cerca de 88 milhões de pessoas. Com isso, os jovens nessa faixa etária já estariam representando cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da

totalidade da população trabalhadora (identificada como economicamente ativa e, portanto, em situação de atividade, ou desocupada procurando trabalho) do planeta.

Para entender melhor esse cenário, destacamos o que Leão (2001, p. 1), baseado nas contribuições de Harvey (1995) descreve:

As três últimas décadas foram marcadas pelo esgotamento do modelo fordista-keynesiano de acumulação do capital e pela emergência de um novo padrão de regulação econômica (...). Trata-se de um movimento de reestruturação capitalista que, acirrando a concorrência no âmbito dos processos produtivos, amplia os mecanismos de aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural (...). Um dos impactos mais fortes desse processo tem sido o aumento do desemprego e do subemprego, sobretudo entre os jovens (...). O refluxo do Estado nas políticas sociais e a limitação das oportunidades afetaram principalmente a esse segmento. Não apenas o desemprego, mas também a forma específica da sua inserção no mercado de trabalho revela marcas da exclusão social a que estão submetidos.

Fica claro, portanto, que problemas conjunturais econômicos e sociais atingem, de forma direta, a população jovem dos nossos dias, como foi destacado acima, e que tal conjuntura evidencia indicadores sociais negativos relacionados ao desemprego, ao subemprego, à violência e a própria escolarização básica que impactam fortemente a juventude. Pode-se observar, também, que tais dilemas expressam lacunas históricas e que muitos dos desafios vividos hoje, por grande parte dos 51 milhões de jovens brasileiros, são gerados pelas brutais desigualdades econômicas e sociais que historicamente assolam o país.

Mais recentemente, a pesquisa Agenda Juventude Brasil⁹, revelou dados acerca da juventude trabalhadora no país, na contemporaneidade, afirmando que grande parte dos jovens compõe a População Economicamente Ativa (PEA): 74%, dos quais 53% já trabalham e 21% procuram trabalho. Conciliam escola e trabalho 14% dos jovens e 8% procuram trabalho enquanto estudam. Essa relação, contudo, diferencia-se enormemente conforme a idade: entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 85% estão estudando e 55% trabalhando ou procurando trabalho. Já no segmento entre 25 e 29 anos, 86% estão na PEA, enquanto apenas 14% estudam.

Ressalta que a grande maioria dos jovens tem sua primeira inserção no mundo do trabalho antes de completar 18 anos (65%). Vale destacar que, no campo, 47% dos jovens entram no mundo do trabalho antes dos 15 anos. Nos estratos mais altos de renda, 65% dos

⁹ Pesquisa realizada entre abril e maio de 2013, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República e divulgada em agosto e atualizada em dezembro. A pesquisa buscou conhecer as realidades, questões e opiniões da juventude brasileira. FONTE: Le Monde Diplomatique – BRASIL. Ano 7, nº. 79. Juventude em Movimento.

jovens estão ou estiveram em empregos formais e 16% em informais, ao passo que nos estratos mais baixos só 22% ocupam ou ocuparam postos formais e 32% informais. Jovens de cor branca têm 30% mais chances de ter emprego formal do que jovens negros. Os homens jovens possuem 25% mais chances de ter uma ocupação formal do que as mulheres jovens.

Segundo a mesma pesquisa, o que mais preocupa os jovens atualmente – na declaração espontânea – é a violência (43%) e em segundo aparece a questão do emprego ou profissão (34%). Num terceiro patamar estão saúde (26%) e educação (23%).

É importante frisar que quando ampliamos a discussão para a tríade juventude, trabalho e educação no Brasil, poucos avanços nos diversos indicadores sociais têm sido observados tanto em relação à escolarização quanto ao mercado de trabalho. Ainda temos uma sociedade cuja democracia encontra-se profundamente afetada por situações de extrema pobreza, exclusão e iniquidades sociais e a juventude fica cada vez mais sujeita a sérias limitações que se relacionam com direitos considerados básicos.

Acesso ao conhecimento disponível e adequado às modernas necessidades sociais, indicados pelos déficits educacionais, limitações de inserção no mercado de trabalho e altos padrões de violência e de mortalidade da nossa juventude são situações que demarcam as mais diversas formas de exclusão, aliadas às desfavoráveis condições socioeconômicas, que constituem cenários significativamente comprometedores para o processo de emancipação e inclusão social dos jovens das camadas sociais mais pobres e desfavorecidas.

Entretantes, não é fruto do acaso que os dilemas da juventude também dizem respeito ao modo como se vive essa fase da vida e, conseqüentemente, ao acesso à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, à diversão e questões existenciais e de comportamento que estão relacionadas à sua passagem ou transição para a vida adulta. Essas condições, sem dúvida, dizem muito sobre este segmento e, também, deixam suas marcas sociais.

Sendo assim, é nesse período que o indivíduo é instado a participar de forma mais ampla das diferentes esferas sociais e da economia, acarretando aos jovens uma série de dilemas, principalmente os relacionados à educação e ao trabalho. Em relação à escolarização básica desses sujeitos, Laranjeira et al. (2011) chama a atenção para o fato de que as instituições educacionais, sobretudo no sistema público, onde uma parcela majoritária da população pertencente às camadas desfavorecidas estuda, apresentam limitações estruturais e pedagógicas significativas, que acabam reduzindo o seu potencial de inserir seus estudantes em espaços mais amplos, sobretudo aqueles ligados ao trabalho (LARANJEIRA, et al., 2011, p. 34).

Os mesmos autores, ao citarem NOVAES (2006), expõem sobre a inserção social dos jovens de hoje e explicam que possivelmente ela está atrelada a diversas estratégias, constituindo múltiplas formas de transição para a vida adulta. Assim, para os jovens das camadas sociais mais pobres há o medo da violência, capaz de interromper bruscamente projetos e sonhos. Além disso, acrescentam que diante de um mundo do trabalho excludente e mutante, os indicadores sociais relacionados ao emprego, à renda e à violência não poupam estes jovens (LARANJEIRA, et al., 2011, p. 35).

Em meio a isso, conforme já destacamos, a juventude representa boa parcela da mão de obra em trabalhos precários com pouca estabilidade, baixa remuneração e com direitos trabalhistas reduzidos ou quase inexistentes. Tal situação, sem dúvida, encontra justificativa no fato de que com a maior concorrência pelo acesso ao primeiro emprego ou primeiras formas de ocupação, os jovens se acham mais dispostos a aceitarem ocupações em condições desfavoráveis (LEÃO, 2001, p. 2).

Portanto, falar em inserção socioprofissional na juventude é entender, conforme Leão (2001, p. 3), que:

A inserção ocupacional dos jovens, isto é, a passagem da inatividade para a atividade é por si marcada por incertezas e experimentações. Os jovens tendem a ocupar empregos mais instáveis e precários, dependendo das condições de cada país. No entanto, o que tem chamado a atenção é a crescente participação dos jovens nas taxas de desemprego de uma forma generalizada nas diversas economias.

A esse respeito, no Brasil, com o intuito de atacar a questão do desemprego juvenil, vêm-se acompanhando, ao longo dos últimos anos, algumas ações governamentais traduzidas em políticas sociais de inserção social e profissional e materializadas na forma de programas de primeiro emprego, estágios, cursos de formação e qualificação profissional que visam “construir alternativas de ocupação do tempo de não-trabalho, de inserção profissional e de integração social da juventude” (LEÃO, 2001, p. 4), sobretudo de jovens das camadas populares que enfrentam maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Nesse aspecto, ainda ressalta o autor, que no âmbito das políticas de trabalho para jovens, há uma grande diversidade, fruto de diferentes interesses e concepções que orientam a compreensão da questão (LEÃO, 2001, p. 5).

No entanto, pode-se considerar que as políticas neoliberais vêm minando muitas conquistas trabalhistas e as novas gerações enfrentam um cenário um tanto quanto hostil no mercado de trabalho. Se por um lado a taxa de desemprego no Brasil, em 2012, foi a menor em onze anos, 5,5%, segundo dados do IBGE coletados em seis regiões metropolitanas, por

outro, os jovens brasileiros ainda são os que mais sofrem com a falta de trabalho. Por exemplo, entre os 16 e 24 anos, o índice de desocupação chegou aos 13,3%, o que comprova a fragilidade dos jovens no mercado de trabalho e que o crescimento da empregabilidade, entretanto, não virou sinônimo de qualidade nos postos de trabalho gerados. Pelo contrário, a instabilidade e a insegurança quanto ao futuro profissional, bem como a precarização assolam a juventude.

Considerando que tal discussão merece maior profundidade e exposição de dados, gostaríamos de deixar claro que, diante do exposto, e levando-se em consideração a crescente exclusão social entre jovens face ao atual processo de modernização do capitalismo contemporâneo, parece não haver dúvidas quanto à carência de políticas públicas estruturais de trabalho e de escolarização para a juventude brasileira, visando alcançar este segmento social enquanto sujeitos em sua integralidade.

Como se constata, na presente discussão onde estabelecemos um diálogo entre o PME e a juventude que atua na Escola Esperança como monitora, se ocupando em fazer oficinas e dar aulas, não podemos esquecer as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, que, no Brasil, vêm alterando as formas de inserção dos jovens no mercado. Conforme Dayrell (2012) vem ocorrendo uma expansão das taxas de desemprego aberto, com desassalariamento e a geração de postos precários, que atinge, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.

Cumpramos ressaltar que nas reflexões acerca da inserção socioprofissional dos jovens mencionados acima, consideramos tal categoria de análise no seu caráter multirreferencial e, nesse sentido, podendo representar ou estar associada ao campo profissional e às dimensões mais globais de inserção social. Nesta perspectiva, palavra advinda do termo inserção profissional que pode designar as dificuldades dos jovens em ascender a uma posição estável no mercado de trabalho, a pertencerem a uma categoria com relação salarial e a assumirem-se como cidadãos de pleno direito numa sociedade capitalista em que o emprego, na maioria das vezes, é a principal fonte de construção das identidades sociais e profissionais.

Considera-se que o que chamamos de identidade profissional engloba não apenas uma identidade face ao trabalho, mas também uma projeção do futuro, uma antecipação da trajetória de emprego e de formação. Esta identidade profissional é, assim, uma identidade para si que, num contexto de precarização do trabalho que acaba obrigando à invenção de estratégias pessoais, de representações de si que podem ser decisivas no desenrolar da vida profissional, e no que se refere à juventude, na definição dos seus projetos juvenis.

Ainda ao que se refere à inserção profissional é considerada uma noção recente, polissêmica, social e temporalmente situada. Mas, ela é também o produto de uma história, como defende Santos (2011), de uma história que nos conta como, ao longo dos tempos, a relação entre jovens e mundo do trabalho foi sendo pensada e construída.

Como se observa, postular na presente investigação que o PME se traduz em uma estratégia de inserção socioprofissional para os jovens monitores da Escola Municipal Esperança é considerar que a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para continuar ou seguir nos estudos, para o lazer, o namoro, o consumo e considerando-se também que é comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates¹⁰”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude. No capítulo seguinte, trataremos mais especificamente do PME, sua estrutura e funcionamento e de seus sentidos de precarização.

¹⁰ Biscate é um termo que na língua portuguesa significa trabalho ou serviço extraordinário, ocasional e de pouca monta. É uma gíria que se usa para designar serviço pequeno e avulso; bico, galho, gancho. Fonte: Dicionários Aurélio e Michaelis.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME): ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PRECARIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir a inserção do Programa Mais Educação (PME) no sistema público da educação básica brasileira, sendo o mesmo, na atualidade, a referência oficial para a indução da política pública de educação integral. Para isto, iniciamos uma breve discussão acerca do Estado Liberal. Nesta parte, são apresentados de forma sintética, antecedentes históricos que fundamentam o pensamento liberal moderno a fim de demonstrar algumas bases teóricas sob as quais foi construído o Estado liberal, referência para o modelo utilizado em nosso país.

Em seguida, discutimos sobre o neoliberalismo, como foi de fato se constituindo esse conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país e as suas implicações para a educação brasileira na contemporaneidade. Aqui, levamos em consideração que o sistema capitalista dominante, na atual conjuntura, repercute de forma marcante nas políticas públicas e que estas refletem os princípios políticos, éticos e sociais de um determinado tipo de Estado.

Uma vez que o PME trata-se da mais nova estratégia do governo federal para a educação integral nas escolas da rede pública de ensino básico e, nesta perspectiva, apresenta-se como um indutor de política pública educacional, o abordamos a partir de documentos oficiais, falando da sua caracterização e funcionamento e, posteriormente, na mesma discussão, situamos outras experiências de educação integral do século passado, demonstrando em especial, aproximações e controvérsias desta proposta com a de escola de tempo integral da década de 50, pensada por Anísio Teixeira, escritor, político e educador baiano, com vistas a um debate crítico.

3.1 Alguns antecedentes: a formação do estado liberal e o neoliberalismo

Considerando, conforme já sinalizado, que as políticas públicas refletem os princípios políticos, éticos e sociais de um determinado tipo de Estado, é importante sinalizarmos as bases teóricas sob as quais foram construídas o Estado liberal, referência para o modelo utilizado no país.

No liberalismo clássico, o Estado configura-se como uma representação necessária para assegurar a ordenação social e garantir o direito à propriedade privada, eximindo-se de interferências na movimentação do mercado. Cabe ao Estado respeitar a liberdade da sociedade civil para se organizar e determinar as regras das atividades produtivas, atuando com força legal no âmbito exclusivo do que é considerado público. Dessa forma, conforme Chauí (2010) o capital encontra espaços para se desenvolver plenamente, protegido por tal legitimidade.

Historicamente, podemos considerar que a trajetória do capital vem sendo marcada por intensas crises. Referendado nas suas leituras marxistas, Frigotto (2010) nos lembra que as relações sociais capitalistas têm um caráter contraditório, pois “engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão (...) e que por isso mesmo, enfrenta crises cíclicas cada vez mais profundas” (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

Tais crises impulsionam os capitalistas a buscarem linhas de defesa e ataque para a reprodução contínua desse sistema. Dentre elas, encontramos nos tempos contemporâneos as remodelagens do liberalismo clássico materializadas no projeto neoliberal, amplamente difundido e/ou criticado no ambiente político e acadêmico do país. Muitos estudos críticos sobre o tema revelam que a adoção desse modelo gerou um quadro inviável de crescimento econômico em longo prazo, além do preocupante abalo nas iniciativas democráticas voltadas para a superação das desigualdades sociais.

Na base do ideário neoliberal assenta-se um dos princípios elementares do liberalismo clássico: a separação entre Estado e sociedade civil. A partir desse mote, parece-nos oportuno retomar as origens do Estado liberal com vistas ao entendimento do plano teórico que o neoliberalismo tem implementado desde a década de 1970 e, no caso brasileiro, as implicações nas formulações e implementações das políticas públicas.

Num contexto de surgimento do capitalismo mercantil uma nova classe social surgia, a burguesia, constituída por comerciantes que buscavam maior espaço para desenvolvimento do comércio bem como poder político e prestígio social. Entretanto, numa sociedade ainda dominada política e culturalmente por estruturas monárquicas e pela igreja, era preciso buscar explicações sobre o funcionamento da sociedade visto que a concepção cristã de mundo imutável não correspondia mais a muitos aspectos da realidade concreta dada na Europa dos séculos XVII e XVIII (CHAUÍ, 2010).

Autores clássicos como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau vivenciaram uma época de afirmação do capitalismo mercantil e da burguesia como classe

social que os representava. Considerados contratualistas, partiram do conceito de estado da natureza para explicar a necessidade de regulação da sociedade como meio de garantir o direito natural subjetivo à vida, à liberdade e à propriedade privada.

Reconhecemos a divergência conceitual sobre tais direitos para os referidos pensadores, os quais também diferem na defesa da forma de gestão ou de governo necessária para assegurá-los. Portanto, observamos que eles apresentam como ponto em comum, enquanto contratualistas, a defesa da regulação da sociedade como origem da sociedade civil, prenúncio de uma sociedade liberal, visto que na produção teórica desses filósofos, identificamos elementos significativos que foram apropriados pelo liberalismo para a formação do seu ideário.

Nesse sentido, podemos considerar que a partir do jusnaturalismo e das teorias contratualistas nasce a concepção e fundamentação legal de Estado liberal burguês presente na sociedade ocidental e, assim, no pensamento de Hobbes, Rousseau e Locke, a teoria liberal agregou elementos significativos para afirmar-se como fundamento ideológico de um movimento político que iria provocar intensas mudanças na sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII, com reflexos em todas as sociedades modernas. Desde então, consiste na teoria que, sob novas roupagens e interpretações, o capitalismo se ancora para justificar sua existência ou permanência como sistema econômico dominante.

Seguindo tal trajetória, passados dois séculos, dentre essas novas roupagens e interpretações, eis o neoliberalismo em cena. Considerando o novo momento histórico, as lutas empenhadas, valores reelaborados e uma diversidade de direitos conquistados, mantém-se o conceito chave de respeito à liberdade civil do homem para exercer o seu direito à propriedade privada.

Entretanto, diferentemente do processo de formação inicial do liberalismo, o neoliberalismo, concordam Paulani (2006, p. 57) e Anderson (2008, p. 21), não nasce como teoria, mas sim como “doutrina coerente, autoconsciente, militante... Um movimento ideológico em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado”. O que implica a necessidade de afirmar a crença no mercado através de estratégias contundentes de separação do Estado da sociedade civil.

O distanciamento entre Estado e sociedade civil é um dos princípios do liberalismo clássico amplamente perseguido em tempos neoliberais. Ao retratar a história intelectual do neoliberalismo, Paulani (2006) afirma que se trata de um projeto idealizado por Hayek numa espécie de confraria moderna na Suíça no ano de 1947. O neoliberalismo encontrou forças

para edificar-se somente ao final da década de 1970, com os efeitos da crise econômica que afetava os países capitalistas hegemônicos, cujo estopim foi a crise do petróleo.

Tal situação havia mudado ao final da década de 1970, os países enfrentavam um alarmante quadro de inflação, retração de investimentos e saturação dos mercados. O capitalismo mais uma vez se reconfigurava, pois suas fontes de acumulação estavam cessando. O capital precisava de mais espaço para reproduzir-se e qualquer tipo de regulação estava limitando sua expansão.

Daí a defesa do Estado mínimo, sob o eloquente discurso da culpabilização do tamanho do estado para a crise assumido e executado inicialmente por Margareth Thatcher na Inglaterra no ano de 1979, por Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980 e nos anos anteriores, em 1973 por Augusto Pinochet no Chile (ANDERSON, 2008). Governos que, em nome da democracia formal ou da ditadura empenharam perversas medidas de redução de gastos do Estado com políticas sociais e funcionalismo, privatização das empresas estatais, abertura da economia para o mercado global, aumento das taxas de juros. Em consequência, cria-se uma nova cultura empresarial que favorece a subjugação dos trabalhadores às condições impostas pelo mercado em busca de novos postos de trabalho num ambiente pré-determinado de alto nível de desemprego (PAULANI, 2006).

Nessa mesma direção analítica, conforme Harvey (2005) o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Na verdade, vão se consolidando arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais.

Ainda sobre essa questão, David Harvey (2005, p. 12) explica que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. [...] Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Em todo o mundo, desde os anos 1970, houve uma ampla disseminação desse pensamento e práticas político-econômicas e, conseqüentemente, adesões que se caracterizam cada vez mais como um ambiente de desregulação, privatização além da retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social, inclusive a educação.

No Brasil, mesmo que num período posterior, nos anos 1990, as estratégias neoliberais ganham força num ambiente de constantes planos econômicos frustrantes e num desolador quadro inflacionário, propício ao receituário econômico neoliberal. Iniciado com o governo Collor, o neoliberalismo se utiliza dos seus pressupostos matriciais, acentuando um quadro de concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Mais grave ainda é o grau de letalidade imposto pelo neoliberalismo que Oliveira (2010) nos alerta. Apoiado pela arrogância da grande burguesia brasileira, o neoliberalismo se volta para a destruição da capacidade de luta e de organização dos trabalhadores, dos sindicatos, dos movimentos populares e sociais, sujeitos efetivamente capazes de enfrentar tamanha imposição ideológica.

Pochmann (2010) denuncia os mitos postulados pelos neoliberais como pano de fundo para as reformas e ajustes implementados. Além dos conhecidos mitos do fim da sociedade salarial e do fim do emprego, o economista destaca o mito da impossibilidade de redução da pobreza em meio a conjunturas de crise.

Ao analisar a trajetória recente dos indicadores de pobreza na economia brasileira, mormente os efeitos da crise internacional estourada no ano de 2008, constata-se que não houve interrupção no movimento de queda da taxa de pobreza do país evidenciando a coerência da decisão de manutenção do reajuste real do salário mínimo, bem como da ampliação das políticas de transferência de renda. Para Pochmann (2010, p. 21), “essa é uma prova inequívoca da importância da intervenção do Estado e de sua ação de regulação para reduzir problemas sociais e promover o desenvolvimento em todas as suas vertentes”.

Com o neoliberalismo pregando que o Estado deveria ser colocado no seu devido lugar e que o mercado deveria comandar o processo econômico-social, daí a necessidade de um Estado mínimo, ou seja, reduzir o Estado ao seu papel de garantir as regras do jogo capitalista e produzir os bens públicos. Em pleno andar do século XXI acompanhamos o desenrolar dessa doutrina e de uma coleção de práticas de políticas econômicas. Ora, como então pensar a educação brasileira contemporânea e as políticas sociais que a ela se direcionam sem antes entender como se dão os processos de “exacerbação da valorização financeira” e os ditames dos sistemas monetários e econômicos internacionais na esfera pública do nosso país e, conseqüentemente, no âmbito educacional?

É possível proceder a alguma análise no campo educacional sem antes, observar essa fase do capitalismo mundial que tanto nos afeta? Aos olhos dos pesquisadores em educação isso pode escapar? Acreditamos que isso não seja possível e, embora admitindo não ser uma tarefa fácil entender a política econômica brasileira ou a era neoliberal no Brasil, reconhecemos a necessidade de continuarmos pontuando nossa reflexão sobre o tema. Assim, em seguida, trataremos de alguns desdobramentos do pensamento neoliberal nas proposições para a educação do país.

3.1.1 O neoliberalismo e implicações para a educação brasileira na contemporaneidade

Esboçaremos aqui algumas considerações acerca das políticas econômicas que desde os anos 90 vêm deixando suas marcas nas políticas educacionais, ou seja, pretende-se apresentar um pequeno desenho de acontecimentos do referido período que permearam e fertilizaram o solo da contemporaneidade e, por conseguinte, o terreno da educação pública nacional, observando alguns antecedentes e os rumos da política educacional brasileira que hoje, quer queiramos ou não, acabam se desdobrando em tentativas ou programas disparadores de propostas de indução de políticas públicas para a educação básica, no caso, exemplificamos o PME.

Destacaremos também, a influência do documento intitulado *Todos pela educação: rumo a 2022*, produzido no âmbito do movimento empresarial Compromisso de Todos pela Educação considerando que as proposições desse movimento foram assimiladas pelo mais importante plano do governo federal para a educação no final da primeira década do século XXI – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No Brasil, a década de 90 começa com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, e a implantação do que hoje conhecemos como neoliberalismo. Entra em cena um processo de grandes transformações que se caracterizam pela desregulamentação, privatização, flexibilização e busca de um Estado mínimo. Collor iniciou a implantação do modelo inaugurado por Margareth Thatcher, pouco mais de dez anos antes, na Inglaterra, e fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ainda conforme as autoras, o impeachment de Collor de Mello em 1992 pelo Congresso Nacional, não impediu que o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia fosse freado. Seu sucessor, Itamar Franco deu continuidade à abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, em um

momento em que a indústria nacional mal começara seu processo de reestruturação produtiva, ou seja, é chegado o momento de entrar na excludente divisão internacional do trabalho.

Posteriormente, o Governo Fernando Henrique Cardoso, também chamado Governo FHC, nos seus dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002) consegue dar concretude e força à reforma de estado com forte influência dos ditames da economia e mercado internacional, já anunciada pelos seus antecessores presidenciais. Compreendemos, portanto, que a “Reforma do Estado de Cardoso” (EVANGELISTA; LEHER, 2012) vem com transformações extensas e radicais e trazendo, no seu bojo, amargas consequências aos brasileiros até os dias de hoje.

Ao longo desse período, importa sublinhar que o processo de ajuste da economia brasileira caminhou de mãos dadas com o pensamento “nada inocente” de reestruturação da educação nacional. Aqui, faz-se presente a máxima que afirma ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países sob o argumento que o novo paradigma produtivo demanda requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores.

Para sobreviver à concorrência do mercado, conseguir manter um emprego e ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e assim, a meta principal seria universalizar a educação básica com vistas à sustentação da competitividade. Está lançada a semente do que mais tarde, mas nem tão tarde assim, seria o projeto, movimento ou compromisso de *Todos pela Educação*, que abordaremos mais adiante no texto.

Vale destacar que alguns eventos, publicações, documentos, organismos e entidades que se posicionaram de forma decisiva ao longo desse processo e que são partícipes de uma série de recomendações, digamos, “prescrições” e movimentos que marcaram e ainda continuam deixando suas indelévels marcas no que podemos chamar de “pedagogia que quer o capital” (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Como foi acenado, em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organizações não governamentais (ONGS), associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. A declaração então aprovada se comprometia a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos de todos os países envolvidos.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, dentre eles o Brasil, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (1990) e, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a esse projeto educacional internacional.

Dessa forma, a Conferência Mundial de Educação para Todos inspira e lança as bases políticas e ideológicas para a educação brasileira e se materializa com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, no governo de Itamar Franco. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto por eles prescrito seria aqui implantado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Não podemos perder de vista que naquele contexto, em meio aos debates e anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em tramitação no Congresso Nacional, haveria que se considerar a referida Declaração de Jomtien (1990) e os grandes interesses internacionais aqui traduzidos nos documentos econômicos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

O documento econômico da CEPAL *Transformación productiva com equidad*, 1990, alertava para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Percebe-se que há uma preocupação em criar certas condições educacionais favoráveis ao progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em torno de objetivos como cidadania e competitividade e que acabam sendo inspiradores e definidores das reformas dos sistemas educacionais sob a égide das políticas ditas de equidade e eficiência.

Temos também, no mesmo período, a UNESCO delineando a educação para ou rumo ao século XXI. O francês Jacques Delors coordena a Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI*. Essa Comissão produziu o Relatório Delors (1993-1996) que é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade, inclusive o Brasil.

Assim, dentre outros aspectos, o Relatório Delors assinala os três grandes desafios do século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, viver em comunidade.

Diante de tamanhos desafios, a educação tem grandes tarefas que vão desde responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e sustentável até fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. Lembrando que não se poderia perder de vista o projeto de sociedade capitalista, globalizada, competitiva e consumidora.

Ademais, a Comissão propõe novos conceitos de educação: *educação ao longo de toda a vida, sociedade educativa, sociedade aprendente*. Lembrando que tudo isso só seria alcançado a partir de quatro tipos de saberes. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. E, claro, na considerada “sociedade aprendente”.

O documento também discorre sobre os atores principais que podem contribuir para o sucesso das reformas educacionais: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. Como se vê, o *Relatório Delors* é prescritivo e, seguramente, suas recomendações práticas têm um forte viés moralista e de notável eficácia ideológica em prol do projeto neoliberal para a dita “sociedade educativa”.

No mesmo sentido, contamos também com a presença e parceria do Banco Mundial que é um organismo multilateral de financiamento que conta com centenas de países mutuários em todo o mundo, inclusive o Brasil. Sabe-se que são cinco os países que definem suas políticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido e que é um banco “preocupado” com questões educacionais. No decurso dos anos 90, o Banco adotou as conclusões da conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes.

(...) Examina as opções de políticas educacionais para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos (...) Acreditando que o uso mais racional dos insumos educacionais poderia ser obtido com a autonomia das instituições, estabelece que esse seja um dos mais urgentes eixos da reforma educacional. Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.62).

Conforme percebemos, na visão do Banco Mundial a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza e são necessários investimentos prioritários para uma educação voltada para formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo a demanda da economia. Nesse sentido, as pessoas precisam participar plenamente na economia e na sociedade do consumo.

Sem detalhar uma série de desdobramentos que, em larga medida, vem degradando a educação pública nacional, apresentamos alguns acontecimentos, decisões e postulados de agentes internacionais e nacionais que nos permitem dizer que, ao longo dos anos 90, houve uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro e, em vários aspectos, “para pior”.

Privatização; subordinação aos preceitos neoliberais dos organismos internacionais; doutrina do mercado; desmonte do Estado; quebra de estabilidade no emprego; fragmentação do trabalho docente; perda da autonomia dos professores; aliciação pecuniária dos professores; apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos; autoritarismo didático; capital humano; tecnicismo e intervenção de grupos privados nas escolas. Pontua, por conseguinte, questões que os estudos críticos ao neoliberalismo têm tratado à sociedade e, ao mesmo tempo, situações sobre o trabalho docente que qualquer professor que esteja atuando na rede pública brasileira reconhece. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 4).

Tudo isso vem se refletindo na cena contemporânea concreta e real de quem vivencia os diversos níveis do processo de escolarização do país, seja básica, técnica ou superior, em especial da escola pública

Sigamos na tentativa de abordar algumas questões educacionais dos anos posteriores ao Governo FHC¹¹, período sucedido pelo Governo Lula (2003-2010). Perguntamo-nos se o presidente Luis Inácio Lula da Silva, nos seus dois mandatos consecutivos, mudaria o rumo das políticas educacionais ou “a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 1) ou se ainda continuou pulsando, resistindo, imperando e vigorando entre nós?

Na pista de algumas possíveis respostas e esclarecimentos frente à provocação acima, vejamos o caso do documento *Compromisso Todos pela Educação* (2006). Segundo Martins (2008), o movimento Todos pela Educação (TPE) foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos do capital que, constatando os efeitos da baixa qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva, assumiram a missão de mudar o quadro educacional do país capitaneando uma grande mobilização social em prol da educação. O projeto

¹¹ A abreviatura faz referência ao sociólogo Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da república.

elaborado para impulsionar as ações desse grupo foi denominado *Compromisso Todos pela Educação* e ganhou ampla adesão empresarial.

Vejamos o que Frigotto (2011) qualifica:

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Ainda nesse sentido, o *Compromisso Todos pela Educação*, conforme percebemos, visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. Aqui cabe elencar o IDEB¹², o ENEM¹³, a PROVA BRASIL, a PROVINHA BRASIL e o ENADE¹⁴ que ilustram muito bem esse patamar mensurável da educação no qual estamos inseridos e somos alvos constantes.

Então, o que diremos do governo de Dilma Rousseff (2011-atualidade)? Segundo Evagelista e Leher (2012) o nexu entre MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad (Ministro da Educação do Governo Dilma Rousseff até 2012) batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o PDE, com o nome do movimento: *Compromisso Todos pela Educação*. Dizem:

¹² O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. Para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula, afirmam os mentores da avaliação de resultados. O referido indicador mede, em uma escala de zero a dez o desempenho das escolas de todo o Brasil e sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação, conforme anunciam e acreditam as autoridades governamentais: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho obtidas nas avaliações feitas pelo INEP. Sobre a sua dinâmica, sabe-se que o IDEB é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, em tese, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação.

¹³ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998.

¹⁴ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. É um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira.

A leitura da exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 6).

Face ao até aqui exposto, e com esse breve apanhado que tentamos esboçar, a partir dos anos de 1990, compreendemos que o empresariado entrou na cena educacional com o objetivo de tornar a educação mais eficaz e que os rumos das políticas educacionais foram alicerçados a partir de práticas e “discursos” empresariais, trazendo, assim, novos paradigmas educacionais, como, por exemplo, a idéia de qualidade atrelada aos resultados de aprendizagem, que são medidos através de avaliações dos alunos e da instituição escolar. Percebemos que no documento do movimento *Todos pela Educação* há a premissa de que a sociedade como um todo deve ser responsável pela educação e há, também, um chamamento dirigido especialmente para professores e diretores, que, segundo o documento, devem rever suas posturas a fim de qualificar a educação.

Sem dúvida, há intenções nada inocentes e ingênuas de se criar novos valores para o campo educacional, a exemplo da tentativa do movimento *Todos pela Educação* de inserir nas escolas os princípios gerenciais. Sendo assim, corroboramos com Shiroma, Garcia e Campos (2011) quando identificam algumas mudanças no discurso empresarial dos anos 1990 e dos anos 2000: no primeiro, os empresários tinham como pressupostos para melhorar a educação a ideia de que o Estado deveria ser apenas um regulador, não provendo mais os serviços educacionais – o que incluía a privatização como prática; no segundo, volta-se a falar do Estado como provedor, mas ainda há uma dura crítica à forma como a escola é gerida e é pouco eficaz.

Outrossim, nos questionamos acerca dos rumos tomados pela política educacional brasileira na contemporaneidade e compreendemos que há que se considerar, no entanto, que os seus passos são norteados, muitas vezes, a partir das recomendações das agências multilaterais e por estratégias que pregam e prometem mudanças historicamente almejadas para a educação no país. E nesse sentido, nas suas entrelinhas e sutilizas a função social da escola fica inserida numa lógica distante daquela que tem como perspectiva uma educação libertadora e focada no desenvolvimento e emancipação humana.

E ainda nesse sentido, o que aqui nos interessa enfatizar, é a recente proposta educacional ligada à educação integral no Brasil, excepcionalmente o PME que, aparentemente, poderia significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a

educação formal, e que, no entanto, vem mostrando certa desresponsabilização desta instituição com a educação pública na medida em que apresenta novas funções para a escola, professores/as e sociedade civil. Sugere a ampliação dos espaços educativos, mesmo fora da escola, o incentivo ao voluntariado, desprofissionalizando a função do/a professor/a, prevendo a parceria público-privado e a gestão participativa da comunidade local conforme a formatação e características do PME, apresentadas na seção que segue.

3.2 O Programa Mais Educação: caracterização e funcionamento

O Programa Mais Educação (PME) foi normatizado, inicialmente, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Sua implantação é compreendida como uma estratégia do governo federal para a indução da política de educação integral no Brasil (BRASIL, 2007). Além disso, segundo documentos oficiais, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Decreto 7.083, 2010).

O PME e seus determinantes de uma política pública contemporânea de educação integral pode ser caracterizado como um dos programas governamentais criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural e prevê inicialmente ações sócio-educativas no contraturno escolar para alunos do Ensino Fundamental (EF), defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaço educativos, por meio da gestão intersetorial focada na realidade local, é solução para a problemática da qualidade de ensino no país. Ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que por sua vez está articulado com outros programas e autarquia federal conforme quadro abaixo:

Quadro 1: programas e autarquia ligados ao MEC

PROGRAMA/ AUTARQUIA	CRIAÇÃO	DEFINIÇÃO/OBJETIVOS
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.	Implantado em 1955.	Garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de

		<p>juvens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.</p>
<p>FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.</p>	<p>Criado oficialmente em 1968.</p>	<p>É uma autarquia federal vinculada ao MEC e responsável por executar a maioria das suas ações e programas relacionados à educação básica.</p>
<p>PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.</p>	<p>Instituído em 1995.</p>	<p>Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.</p>
<p>TPE – Todos pela educação.</p>	<p>Criado em 2005.</p>	<p>Originário do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.</p>
<p>PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.</p>	<p>Aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007.</p>	<p>Melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação</p>

		brasileira e vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.
PAR - Plano de Ações Articuladas.	Instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE.	Deve ser elaborado por Estados, Municípios e Distrito Federal, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

Fonte: elaboração da pesquisadora com base em SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA (2011).

Portanto, o referido programa foi criado em 2007, durante o segundo mandato do então presidente Luís Inácio *Lula* da Silva¹⁵, por meio de uma Portaria Interministerial e com dependência ao PDE, conforme anunciado, e é um dos programas criados como política de ação contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural. A área de atuação dele é demarcada inicialmente para atender em caráter prioritário as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentam baixo IDEB e onde os estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade social – segundo o Decreto nº. 7.083/2010 (BRASIL, 2010).

Trata-se, segundo a documentação oficial, de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. A Portaria Interministerial n. 17/2007, em seu Artigo 6º. (BRASIL, 2007), deixa clara a intenção dessa parceria:

Art. 6º O programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e

¹⁵ Governo Lula – período de 2003 a 2010.

implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

[...]

VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

Conforme tais determinações, ao se incentivar a ampliação dos espaços educativos, para além dos muros escolares, abre-se espaço para que ações socioeducativas se realizem em locais públicos, como praças e ginásios, com o apoio comunitário, como associações de bairro e igrejas, com apoio privado e/ou de ONGs, etc. e abre-se a interlocução entre público e privado previstos nos fundamentos do PME.

Nessa perspectiva, o PME é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR) e chega às escolas com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010). Com apoio de vários ministérios, trata-se de um Programa Interministerial, conforme esclarecimentos anteriores, do qual fazem parte os Ministérios da Educação (MEC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ciência e Tecnologia (MCT), Esporte (ME), Meio Ambiente (MMA), Cultura (MINC) e, também, Secretaria Nacional de Juventude e Secretaria da Assessoria Especial da Presidência da República.

É fomentado pelos programas PDDE, pelo PNAE através do FNDE. Sendo operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

Conforme documentos do Ministério da Educação – MEC referentes ao PME, o mesmo fora instituído em 2007, mas teve início efetivo em 2008. No primeiro ano, o programa teve a participação de 1.409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental localizadas em 55 municípios, nos 27 estados brasileiros com um número de 386 mil estudantes cadastrados.

Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto de 1,5 mil estudantes, inscritos pelas redes de ensino. Em 2010, a meta era atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar 3 milhões de estudantes. Em 2011 foram 15.018 escolas que aderiram ao PME com 3.067.644 estudantes. Segundo MEC, até o fim do ano de 2012, a previsão era de que o Mais Educação deveria ser ofertado em mais de 30 mil escolas públicas brasileiras, atendendo, aproximadamente 5 milhões de estudantes em

todo o Brasil, inclusive na área rural. Os dados governamentais indicam 32.268 escolas no final de 2012.

Em 2013, 35.503 escolas da rede pública brasileira foram selecionadas¹⁶ para fazer a adesão ao programa, pela internet. Pelas previsões, serão incorporadas ao programa do MEC mais 15 mil escolas. Às 32.268 já participantes será facultada a permanência.

Conforme declara o MEC, foram escolhidas ou pré-selecionadas para fazer a adesão instituições de ensino que tenham a maioria dos alunos atendida pelo programa Bolsa-Família, do governo federal, bem como unidades com IDEB maior que 3.5 pontos e menor que 4.6 nos anos iniciais; 3.9 e 4.6 pontos nos anos finais do ensino fundamental. Também foram contempladas para adesão todas as escolas com menos de 3.5 pontos no IDEB. O objetivo para 2013 é que todas as cidades brasileiras tenham escolas com o Programa Mais Educação.

A participação da escola no programa é por adesão voluntária, obedecendo alguns critérios pré-estabelecidos pelo MEC como, por exemplo, a indicação de escolas situadas em territórios prioritários e o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.

Os documentos oficiais e norteadores do PME fundamentam e estabelecem:

1. As Bases Legais: Constituição Federal: Art. 205; Art. 206; Art. 208; Art. 213; Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/96, Art. 34; ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990; PNE- Plano Nacional da Educação – (Diretrizes do Ensino Fundamental); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº6094, 24 de abril de 2007; Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24/04/2007; Resolução FNDE nº 19 - 15/05/2008; Resolução FNDE nº38, 19/08/2008; Resolução FNDE nº 04, 17/03/2009.
2. Os objetivos: Contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais; Valorização da diversidade cultural brasileira; Promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

¹⁶ A esse respeito, o MEC faz a prévia seleção ou define as unidades escolares e posteriormente, via Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, efetiva o contato com as escolas e as “convida” para participar do Programa onde as mesmas podem ou não aderir à proposta de contraturno escolar do PME.

3. O público- alvo: Escolas de baixo IDEB, situadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social; Estudantes cadastrados no PBF - Programa Bolsa Família; Estudantes em defasagem série/idade; Estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (4º/5º e 8º/9º anos); Estudantes das séries onde estão detectados índices de evasão.
4. Os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/ Economia Criativa.
5. Atividades específicas definidas nos macrocampos:
 1. Acompanhamento Pedagógico: Ciências, História e Geografia, Letramento/Alfabetização, Matemática, Línguas Estrangeiras, Filosofia e Sociologia;
 2. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Comissões de Qualidade de Vida e Meio Ambiente (Com-Vidas)/Agenda 21, Escolar/ Educação para Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou comunitária;
 3. Esporte e Lazer: Atletismo, Basquete, Basquete de rua, Ciclismo, Futebol, Futsal, Ginástica rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Programa Segundo Tempo, Recreação/lazer, Taekwondo, Tênis de campo, Corrida de orientação, Tênis de mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga;
 4. Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Ambiente Escolar;
 5. Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Banda fanfarra, Canto coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Escultura, Flauta Doce, Grafite, Hip hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas circenses, Teatro;
 6. Cultura Digital: Ambientes de Redes Sociais, Informática e tecnologia da informação, *Software* educacional;
 7. Prevenção e Promoção da Saúde: Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, educação para saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura da 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);

8. Comunicação e uso de Mídias: Fotografia, Histórias em quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio escolar, Vídeo;

9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza: Laboratório, Feiras de ciências e projetos científicos;

10. Educação Econômica/ Economia Criativa: Educação econômica e empreendedorismo, Controle social e cidadania.

6. O funcionamento: Os alunos permanecerão mais tempo na escola (7 horas diárias); Os recursos para o funcionamento do Programa são repassados diretamente para a escola, através do FNDE; Os alunos deverão receber três refeições diárias para as quais serão repassados os recursos através do FNDE / PNAE; As escolas podem buscar parcerias junto a associações, clubes ou outras instituições para desenvolverem as atividades do Programa.

7. Os atores envolvidos: MEC; Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; Coordenadores estaduais e municipais; Escola; Diretor/a; Professor/a Comunitário; Monitor/a; Alunos/as; Família; Comunidade.

A respeito da questão pedagógica, o PME organiza suas atividades a partir da metodologia de macrocampos de saber, indicados anteriormente, e sobre a escolha das atividades a escola poderá escolher até cinco macrocampos. A partir das escolhas dos mesmos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade do mesmo, a exemplo de letramento e matemática.

Vale ressaltar, que a orientação sobre a formação de turmas é a de que elas deverão ter trinta estudantes que poderão ser de idades e série variadas, conforme as características de cada atividade, e todos os alunos participantes devem estar inscritos no mínimo em cinco atividades diferentes e frequentar todas elas.

Nessa perspectiva e com a estrutura apresentada acima, o PME traduz a proposta governamental de educação integral nas redes de escolas públicas do país, como uma estratégia de ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento

da tarefa de educar entre profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Ademais, segundo documentação oficial, toda a proposta está pautada na noção de formação integral e emancipadora dos sujeitos estudantes envolvidos e, conseqüentemente, alvo dessa política pública em desenvolvimento. Defende que o ideal da educação integral traduz o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Afirma, ainda, que por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

O debate atual da educação integral no Brasil, compreendido como educação escolar de dia inteiro, e traduzido aqui como proposta do PME, considera, primordialmente, enquanto marco teórico significativo e fundante, as idéias e feitos de Anísio Teixeira¹⁷ e, posteriormente, as obras idealizadas por Darcy Ribeiro, melhor dizendo, os dois principais projetos educacionais brasileiros ou experiências brasileiras, voltadas para o aumento da jornada escolar e colocadas em prática a partir de meados do século passado.

Passamos, portanto, na seção que segue, a tecer algumas considerações acerca do projeto de educação integral denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, idealizada e planejada pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, na década de 1950, na cidade de Salvador, no estado da Bahia e, de forma mais sintética, a também proposta de escola de tempo integral denominada CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que no Rio de Janeiro, durante os dois governos de Leonel Brizola (1982-1986 e 1991-1994) foi posta em prática e relacionando-as com alguns elementos do PME.

¹⁷ Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971), nascido em Caetité, interior da Bahia, formado em Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro, aos 24 anos assumiu seu primeiro cargo público como Inspetor Geral de Ensino da Bahia, em 1924, no governo de Góes Calmon. Entre os anos de 1925 e 1927, teve a oportunidade de viajar para a Europa e Estados Unidos, onde buscou informações sobre o funcionamento de sistemas de ensino. Por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, fez uma especialização no *Teachers College da Columbia University*, em Nova Iorque, recebendo em 1929 o título de *Master of Arts*. Nesse período teve contato com o filósofo e educador John Dewey (um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo e expoente da escola progressista americana).

3.2.1 Anísio Teixeira e o debate atual sobre o PME: a concepção de período escolar completo

Considerando-se o que as bases legais do PME o referenciam como marco teórico e que a literatura norteadora do mesmo o elegeu como seu grande inspirador, partiremos, nesta seção, de uma pequena retrospectiva do pensamento, vida e obras do intelectual, político e educador Anísio Teixeira, na tentativa de dialogar com o debate atual sobre a escola de tempo integral.

Pretende-se refletir a respeito da concepção de educação integral do PME, trazendo para o debate alguns elementos problematizadores e controversos que, a nosso ver, são contrapontos e desafios importantes para as análises e possíveis compreensões desse projeto institucional e suas contradições como estratégia para a ampliação, a promoção da permanência e o sucesso escolar de alunos/as, crianças e adolescentes, de escolas públicas de ensino básico.

Sendo assim, a convicção do visionário educador Anísio Teixeira, o vigor do seu pensamento e da sua trajetória se apresentam como um convite à reflexão de algumas questões da educação brasileira na atualidade. Dessa forma, a presente discussão visa fazer uma breve aproximação entre a escola de tempo integral, as escolas-parque/escolas-classe, criadas pelo educador Anísio Teixeira, em meados do século passado, na Bahia, e as possíveis aproximações dessas idealizações, muitas vezes chamadas de “escolas-sonho”¹⁸, com o debate atual sobre o Programa Mais Educação – PME.

A construção da agenda da educação integral tem sido pensada e discutida, no atual contexto, por políticos, gestores, técnicos do governo, educadores e alguns autores e, nesse sentido, foi publicada recentemente, a obra “Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos”, 2012, livro organizado pela professora Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e responsável direta pela implantação do PME. No capítulo oito, intitulado “A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública”, escrito na Parte I – Compendo Matrizes para o debate, a referida autora localiza a educação integral no Plano Nacional de Educação (2011-2020).

¹⁸ Expressão usada com base nos sonhos e ideais do educador Anísio Teixeira, que planejou e construiu um projeto de escola, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – A Escola Parque da Bahia, no Bairro da Liberdade, Salvador - BA. “Uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária” (TEIXEIRA, 1967). A esse respeito, ressaltamos que não podemos perder de vista o projeto que o intelectual representava à sua época.

Em 15 de dezembro de 2010, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e o ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminharam ao Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá orientar a educação brasileira no período 2011-2020, convertido em Projeto de Lei n.º 8.035/2010. A proposta do novo PNE apresenta 10 dicas, 20 metas e estratégias específicas para sua concretização, orientadas para universalização, ampliação do acesso, qualificação e entendimento em todos os níveis e modalidades educacionais, organizadas a partir da visão sistêmica trazida em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Especificamente no campo da educação integral em jornada diária ampliada, o PNE propõe a meta seis: ‘Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica’ (MOLL, 2012, p. 136).

Nessa perspectiva, como já esclarecemos, o PME, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (BRASIL, 2007), atualmente Decreto n.º 7.083 (BRASIL, 2010, b), publicado em 27 de janeiro de 2010, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, representa uma estratégia do Governo Federal para construir uma política pública de Estado que assegure a ampliação dos tempos e espaços educativos, ou seja, se apresenta como indutor da política de Estado para a educação integral no cenário educacional brasileiro da contemporaneidade.

Assim, a ação interministerial tem como suposta finalidade promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores, como veremos posteriormente. Anunciam, portanto, que a “Educação Integral”, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

No contexto da educação brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, que foram inspiradas em concepções pedagógicas. As mais conhecidas as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Leonel Brizola. Recentemente, a Escola cidadã; Bairro Escola; Escola Parque; entre outras. Esta bandeira ganhou força na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Na trilha desse processo, podemos perceber que o debate da educação integral no Brasil, aqui compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por diversas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as escolas-parque/escolas-classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos 1947/1960, e os Centros

Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012).

Os CIEPs são também conhecidos como Brizolões e foram inaugurados em 1985 se caracterizando como escola pública que propunha uma educação integral responsável pelo desenvolvimento físico e intelectual do ser humano, tinha concepção administrativa e pedagógica própria e assinalaram dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro.

Inspirados no projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o CIEP tinha como meta atingir prioritariamente os menos favorecidos. Segundo Ribeiro (1986, p. 42), “os CIEPs estão e serão localizados, preferencialmente, onde se encontram as populações mais carentes do município e do Estado” e deveriam estender o horário das aulas por todo o dia ofertando tanto atividades do currículo regular como culturais. Além do mais forneciam refeições completas a seus alunos, além de atendimento médico e odontológico.

Neste trabalho, interessam-nos especialmente as discussões a partir do educador baiano, Anísio Teixeira, precursor da “Escola de Tempo Integral” no Brasil, e o seu modelo, ou melhor, experiência de escola de tempo integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro, “A Escola Parque da Bahia” como elemento histórico e referencial para o debate acerca do PME.

Ao escolhermos o marco assinalado acima, apresentamos brevemente a sua trajetória, algumas teorizações, pensamentos e ideias, bem como os caminhos para a estruturação e implementação das escolas-parques/escolas-classe enquanto Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, em sua segunda experiência como gestor público, no período de 1947, no Governo de Octávio Mangabeira.

Podemos considerar que as ideias do filósofo e educador Anísio Teixeira foram influenciadas pela efervescente política nacional da sua época: o modernismo, as ações dos intelectuais e os movimentos políticos. Outra influência foi o pensamento de John Dewey (1859-1952), um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo e também principal representante do movimento da educação progressiva nos Estados Unidos da América:

De maneira geral, a filosofia pragmatista considera as idéias como hipóteses ativas forjadas em situações práticas de vida, só adquirindo sentido quando efetivadas nessas mesmas situações. Norteador por esse princípio, Dewey viu na educação um campo privilegiado para a experimentação de noções filosóficas sobre o homem e o conhecimento... testou novos métodos de ensino, com ampla liberdade para professores e alunos, contrariando os cânones da educação tradicional. (CUNHA, 2007, p. 134).

Ainda segundo Cunha (2007), para Dewey, a educação, a filosofia e a ordem social constituíam um todo indissociável, e seria impossível desejar a superação das mazelas de uma sem contar com alterações radicais de outra. A visão político-pedagógica, ou melhor, os pressupostos teóricos-práticos de John Dewey marcaram e influenciaram as idéias de reconstrução nacional e educacional de Anísio Teixeira.

Sendo assim, a influência americana é decisiva e marcante no pensamento do educador baiano, considerado progressista e com ideais de modernização para a sociedade brasileira e, nesse sentido, defensor de um sistema nacional de educação bem como, uma educação pública, laica, gratuita, universal e de base científica e técnica. Pautado nestes valores, ele almejava uma democracia e uma cidadania republicana, que pudessem colaborar com a construção de um Brasil moderno, contrariando, pois, os pressupostos da escola tradicional vigentes até então.

Em 1932, aliando-se a um grupo de intelectuais, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que clamava por uma escola aliada à sociedade moderna e que, divulgava, também, diretrizes para um programa de reconstrução educacional para o país.

Esta inspiração reafirma a defesa da escola pública e democrática para todos. Anísio Teixeira acreditava que a escola pública de qualidade deve ser um direito garantido a todas as pessoas, e sendo assim, somente procurariam as escolas privadas aqueles que realmente desejassem. Além disso, a escola pública deve ser o local onde não existam as diferenças de classe, tão presentes na sociedade, mas um espaço de formação igualitária, comum, unificadora. Para ele,

escola pública é aquela instituição de ensino mantida com recursos públicos, mas nem por isso segue currículos e conteúdos definidos por lei, pois tem autonomia que a diferencia de qualquer outra repartição pública. Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras. (TEIXEIRA, 2007, p. 85).

Nessa direção, o educador baiano Anísio Teixeira defendia, com seu pensamento prático e objetivo, o processo de descentralização da educação como pressuposto básico para a política educacional mais articulada com o contexto local/regional do território brasileiro, a partir da integração dos sistemas de educação municipal, estadual e federal:

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais (TEIXEIRA, 2007, p. 70).

Tal debate é importante na sua defesa de sistemas educacionais públicos e consistentes, considerando que a formação básica dos indivíduos não pode ser limitada apenas à transmissão técnica de habilidades como escrever, ler e contar, Teixeira (2007) destaca a importância da escola primária, hoje chamada de anos iniciais do ensino fundamental, que não pode ficar restrita a algumas poucas horas diárias, insuficientes para o desenvolvimento das atividades que lhe são pertinentes.

Somente as escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem admitir o serem de tempo parcial. A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

Ainda como expressão do seu pensamento com relação à educação integral, ao direito e à proteção da criança e do adolescente, é possível ilustrar alguns trechos do seu pensamento:

(...) Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados (TEIXEIRA, 2007, p. 45).

(...) Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Com efeito, Anísio deixa claro que a sua idéia era garantir a todas as crianças, sem distinção de classe social, uma educação que promovesse maiores oportunidades de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual e pessoal, compreendendo o exercício de conhecimentos e habilidades ligadas ao estudo, trabalho, sociabilidade, arte, recreação e jogos. Essas atividades constituiriam uma formação ampla e não uma mera preparação para outra fase de ensino.

Conforme Nunes (2000), uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução da pasta de Secretário de Educação e Saúde da Bahia foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque foi inaugurada em 1950 e procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania.

Ressalta-se que a sua idealização de escola de tempo integral se materializa, na prática, na Bahia, de forma experimental, ou seja, sua experiência de educação de tempo integral foi implantada no bairro da Liberdade, considerado um dos mais populosos e pobres de Salvador naquele período e escolhido para vivenciar a “A Escola Parque da Bahia” e, conforme o seu proponente:

O plano, como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades. O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã, metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio-dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiriam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque, iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas atividades escolares. Cada aluno pertencia, deste modo, a seu grupo da escola-classe e a outro possível grupo da escola-parque. Como, ao todo, movimentam-se, em cada dia, por vários lugares, primeiro da escola-classe para a escola-parque e, depois, nesta, para o pavilhão de trabalhos, o ginásio de educação física, o pavilhão de atividades sociais, o teatro, a biblioteca e o restaurante, compreende-se que não faltaria complexidade a essa movimentação de 2.000 alunos de cada vez para atividades diversas e em locais diferentes. O plano de funcionamento, de horários e de movimentação das crianças, então elaborado, mostrava a perfeita exequibilidade do programa e dava ensejo a que se pudesse apreciar os benefícios educativos da estrutura prevista (TEIXEIRA, 1967, p. 250).

A respeito da sua organização, observa o mesmo:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter

idéias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna (TEIXEIRA, 1967, p. 251).

Portanto, observa-se que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi criado para a formação das camadas populares, visando contribuir na solução de problemas sociais, especialmente a pobreza, oportunizando a essas crianças uma formação integral, que contemplava não só os conteúdos escolares mínimos, mas tinham a oportunidade de experimentar e conhecer outras formas de aprender seja através das atividades físicas, de socialização, oficinas de trabalhos manuais, dança, música, dentre outras possibilidades ofertadas na escola. Sua concepção fazia parte de uma proposta de educação para o governo federal e que poderia vir a ser aplicada em todo país. A proposta de educação de Anísio Teixeira contestava as práticas vigentes de educação, as quais estavam reduzindo a escola primária à alfabetização ou à preparação para o exame de admissão às escolas médias ou secundárias.

Em seguida, já no ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁹. Já no ano seguinte, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁰, no qual permaneceu até 1964. Como Diretor de tal órgão, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Durante sua gestão na CAPES e no INEP, Anísio Teixeira proferiu inúmeras conferências pelo país e participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).

Em 1961, foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) da qual assumiu a reitoria, em 1962. Com a instauração do governo militar, em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente. Embarcou para os Estados Unidos onde lecionou como professor visitante entre os anos de 1964 e 1966.

Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação até o final do seu mandato. Organizou reedições de antigos trabalhos voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional.

¹⁹ Hoje denominada CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²⁰ Hoje denominado INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica e misteriosa interrompeu a sua trajetória.

Em face da tentativa de apresentar, sucintamente, parte da trajetória do homem público, do sonhador e, como afirmamos inicialmente, do visionário educador, fica evidente a grande contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira. E aqui, corroboramos com Nunes (2001) quando fala-nos que o que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento da sua vida.

Embora atentos às dimensões críticas que perpassam ideias, pensamento, obras e feitos de Anísio Teixeira, conforme sinalizam alguns estudos acerca das concepções pedagógicas na história da educação brasileira, não foi intenção dessa seção, tecer críticas ao autor e sua obra, ou seja, tensionar a conjuntura na qual viveu, trabalhou e planejou suas ações, bem como os seus atos, posicionamentos e decisões políticas de homem público que foi.

Deixamos claro, portanto, que dialogar com o autor é provocar, nesse momento, uma reflexão entre o escrito, o pensado, o que vem sendo posto pelos governos atuais e a condução do PME na tentativa de ampliação do tempo escolar na escola pública brasileira. O que, nesse sentido, consideramos uma questão bastante cara e delicada e que merece, portanto, ser problematizada para além do que está posto e vem sendo executado.

3.2.2 Há aproximações entre as proposições de Anísio Teixeira e o PME?

Apesar de iniciarmos esta parte do texto com uma pergunta, gostaríamos de deixar claro que o nosso questionamento é, antes de tudo, uma tentativa de estabelecer algumas aproximações, dadas as devidas proporções e contextos específicos. Se tais aproximações de fato existem, como estão ou foram alicerçadas e, trazer à baila, elementos provocativos e possíveis tensionamentos teórico-críticos. Sendo assim, que fique bastante claro, que a nossa intenção nesse breve debate ou diálogo, não é encontrar elaborações prontas, acabadas e muito menos definitivas para a questão em análise. Nesse sentido, partimos da convicção de que elas não existem enquanto resposta antecipada à investigação científica.

Destarte, essa discussão parece conveniente e a opção parece-nos válida, pois tendo como principal fonte de pesquisa e aproximação investigativa, a documentação oficial contendo as normas de implantação e implementação do PME nas escolas públicas e,

conforme literatura atual que referencia, constrói e norteia as matrizes para o debate nas esferas do Ministério da Educação, há a defesa clara de que os pressupostos de escola de tempo integral pensada e experienciada através da proposta de Anísio Teixeira – Escola Parque da Bahia, já citada aqui, constroem o suporte para essa nova realidade, ou seja, para mais uma experiência e ampliação do tempo escolar de crianças e adolescentes de classes populares do país que frequentam a escola pública.

Estamos falando de contextos diferentes, de momentos políticos e econômicos diferentes, embora pareça comum a tentativa de oferecer uma educação básica de tempo integral e que repare de certa forma, a formação de estudantes pobres em idade de escolarização básica. Eis uma questão importante: teria as duas intenções um viés compensatório?

Pois bem, Anísio Teixeira surge com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - A Escola Parque da Bahia na década de 1950, porém podemos considerar que a sua gestação e bases teóricas e filosóficas são provenientes de idéias e ideais ligadas a um momento anterior, ou seja, se situam no contexto referente à Escola Nova onde o “otimismo pedagógico” predomina como bandeira em defesa do direito social e da democratização de um ensino público de qualidade. Conforme Saviani (1984, p. 54), em 1932, o lançamento do manifesto dos pioneiros da educação consistiu num marco da ascendência escolanovista no Brasil e o mesmo atingiu o seu auge por volta de 1960.

Certamente, que a Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. O chamado Movimento de renovação educacional representou o início de grandes transformações na educação brasileira, que necessitava de mudanças em função de um novo tempo vivido pelo país. Nesse intento podemos localizar a experiência da Escola-Parque da Bahia e os desejos do educador Anísio Teixeira.

Em 1967, rememorando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio nos fala:

Hoje, o Centro ainda não está completo. Faltam as residências para as crianças chamadas abandonadas, que aqui deveriam estar como os habitantes do Centro, que iriam durante o dia, hospedar os alunos do regime de semi-internato em que funciona. A despeito de tôdas aquelas dificuldades, já referidas, o plano se executou e estas escolas se fizeram o exemplo de algo novo no campo da educação. A experiência correu mundo... (TEIXEIRA, 1967, p. 251).

A fala do educador é ilustrativa e deixa claro que o seu projeto de escola de tempo integral foi uma experiência e o que podemos observar a partir do seu plano, estruturação e

organização, evidenciados anteriormente no texto, é o fato de que o educador foi bastante cauteloso para que esta proposta se concretizasse. Sua consistência, enquanto proposta para escolas primárias pode ser observada sob vários aspectos, valendo aqui ressaltar o cuidado do educador com a estrutura física da escola (bibliotecas, quadras, pátios cobertos, banheiros, refeitórios, teatro, salas para atendimento médico-odontológico, salas de artes, salas de oficinas de trabalhos etc.).

A qualidade do atendimento às crianças e adolescentes, a preocupação com o professor, sua formação, a forma como pensou, estruturou e distribuiu as oficinas e atividades artísticas bem como, o cuidado com o número de alunos por turmas e a dinâmica entre o que chamou de escola-classe e escola-parque merecem ser reconhecidas como inovadoras e edificantes ao imaginar que isso pudesse vir a ser a princípio, um modelo, e, posteriormente, a proposta de educação pública de todo sistema republicano do Brasil. Nessa instância, considera-se um sonho corajoso, belo e ambicioso.

Diante do momento atual, contextualizar o PME, datado de 2007, é fundamental observar que, pensar a tríade Todos pela Educação – TPE, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Programa Mais Educação - PME nos remete para um campo investigativo complexo que é o campo da política educacional e, mais especificamente, o campo da “produção das políticas” que conforme também assinalam Shiroma, Garcia e Campos (2011) precisam de uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, não tomando essas duas dimensões constitutivas da dinâmica social como entidades isoladas, mas ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas.

Desse modo, suscitar questões referentes ao PME nos remete, primeiramente, a localizá-lo enquanto uma agenda governamental do PDE e que se apresenta em plena consonância com o ideal de educação de qualidade defendido pelo Todos pela Educação, a partir do qual o MEC lançou o PDE. E assim, dentro das metas do PDE para a Educação Básica está a Educação Integral que deverá ser implantada como prática nas redes de ensino dos estados e municípios do país através da instituição do PME.

Ademais, é admitir também, conforme Oliveira (2011) que a América Latina passa atualmente por uma conjuntura que apresenta tantos desafios e ilusões, como obstáculos e decepções. Neoliberalismo ou pós-neoliberalismo, com diversos formatos, convivem de maneira complexa e contraditória. As políticas educacionais não permanecem à margem destes processos e os ditames econômicos permeiam todas as discussões e decisões no âmbito da educação pública. Vivemos um cenário que prima pelo ordenamento e expansão do capital

acima de tudo e de todos e que, ao longo das duas últimas décadas tem nos encaminhado para efeitos um tanto quanto devastadores a nível social e educacional.

Contudo, se compararmos as concepções e estrutura, dadas as devidas particularidades contextuais, conjunturais e de abrangência, das propostas e iniciativas de um modelo de educação de tempo integral para as escolas públicas brasileira, observaremos mais disparidades do que coerências para se concretizar uma escola de tempo integral para todos os estudantes do país.

E, mais especificamente, se focarmos o PME, não podemos perder de vista o questionamento crítico acerca de uma proposta de educação integral em uma estrutura e concepção tão frágil. Outra questão intrigante é admiti-lo numa escola pública que vem sendo sucateada de diversas formas, inclusive através de estratégias sutis de afastamento, ou melhor, de abandono do Estado, do poder público enquanto financiador e mantenedor e responsável pela garantia da instituição pública denominada escola.

Voltando ao nosso questionamento ou provocação inicial, percebemos que algumas aproximações se evidenciam outras se contrapõem de forma confusa, equivocada e, diríamos, controversa. Se por um lado temos uma experiência pontual que pensa, planeja e estrutura a escola de tempo integral inicialmente para a escola primária e com toda a estrutura física preparada, destaca a importância da formação e valorização do professor de tempo integral sua condição de trabalho e o cuidado com o bem-estar dos educandos, por outro, temos um programa que já chega à escola básica, escola dos segmentos fundamental e médio, com determinado formato e com uma proposta pronta que, no geral, não inclui as vontades dos seus atores sociais, apenas lhes possibilita a “adesão voluntária” e algumas “inovações” ou “benesses” onde as mesmas devam ser adequadas, improvisadas e resolvidas dentro da mínima infraestrutura física e de pessoal e, também, no contexto da própria escola e comunidade.

Por exemplo, segundo normatização oficial, o monitor vai ministrar aulas para estudantes com baixo desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, as atividades vão precisar de um Monitor – o monitor é o professor que vai ministrar as aulas das atividades do “Mais Educação” no contraturno escolar. Trata-se de um trabalho voluntário para o qual cada monitor deverá receber um auxílio de R\$ 60,00 para cada turma que lecionar, podendo acumular até cinco turmas em uma unidade escolar e somar, no máximo, R\$ 300,00 mensal.

Como é sabido, o monitor não precisa ter nível superior, pode ser estudantes de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou que possuam experiência na área que pretende atuar. Pode ser também, pessoas da comunidade com habilidades,

competências e saberes apropriados, ou seja, um pai, uma mãe, um estudante secundarista da comunidade, um estudante universitário ou alguém da comunidade com determinadas potencialidades. Nesse sentido, observa-se que não há a preocupação com a formação continuada de professores/educadores para atuarem em um projeto de educação integral nas redes municipais e estaduais.

Também conforme determinantes legais do PME, a ampliação da jornada escolar, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, deverá ser feita de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender os alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa, porém com infraestrutura precárias e ambientes pouco acolhedores.

A alimentação escolar deverá ser garantida e os alunos deverão fazer, no mínimo, três refeições durante o período que permanecerem na escola. Os recursos para a referida alimentação escolar estão garantidos pelo PNAE, e são transferidos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e às Prefeituras Municipais, que atenderão às escolas mediante envio de gêneros alimentícios ou repasse dos recursos às Unidades Executoras (UEX), o que no caso, quando enviados às gestões municipais, podem ficar prejudicados e comprometidos tanto pela intermitência como pela qualidade dos alimentos.

Voltando aos macrocampos e seus desdobramentos práticos, digamos, as diversas atividades citadas anteriormente e que traduzem o currículo e as vivências que são sugeridas para desenvolvimento prático do PME, muitas até deslocadas e desconhecidas da realidade e comunidade escolar, ou pouco claras enquanto proposta curricular, sem tirar o mérito e importância de algumas delas quando pensadas e planejadas conforme proposta curricular da unidade escolar e dentro da realidade estrutural da escola. Tais atividades correm o risco de serem meros elementos que permitem esfacelar ainda mais uma estrutura já precária e fragmentada ao tempo que aumenta provoca um grande hiato entre turno regular e o contraturno pretendido.

Ademais, em conformidade com algumas orientações oficiais a respeito do programa, parece-nos pertinente algumas observações a partir do conteúdo que apresenta a nova função social da escola que é ser um espaço comunitário, de convívio social, da expansão de uma cultura comunitária. Dessa forma, os termos comunitário, coletivo, comunidade, coletivamente são repetidos nos documentos norteadores do programa e que corroboram com as ideias apresentadas por Shiroma, Garcia e Campos (2011), de que, na atualidade, a escola vem assumindo tarefas que vão além das atividades de ensino-

aprendizagem tradicionalmente realizadas na sala de aula, funções de carrear e potencializar as relações comunitárias. Ressaltam também que há uma noção de escola como “comunidade de aprendizagem”, onde se ensinam os pilares da educação para o século XXI, em especial “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”.

Nessa perspectiva de “receita de como deve ser organizada a vida social” e, conseqüentemente, a escola que promova uma educação eficaz e dialógica com seu entorno coletivo, estariam responsabilizando a escola, a gestão bem como o professor/monitor a assumirem papéis de protagonistas da inclusão social numa lógica de responsabilização que seria pouco compartilhada por um Estado que aqui aparece como quem apenas fomenta ou direciona a política pública para a educação integral e depois sai de cena.

Quanto ao espaço escolar, o exame de alguns documentos sobre o PME permite-nos constatar que existe o entendimento de que o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral ou para a ampliação dos tempos e espaços escolares. Deixam claro que 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. “Vamos redistribuir os espaços na escola e fora da escola!” (BRASIL, 2009, p. 19).

Vale, no entanto, ratificar que a perspectiva das escolas eficazes e com uma “gestão participativa e colaborativa” de pais e comunidade tende a mascarar contextos de fragilidade institucional, bem como de precariedade dos equipamentos sociais disponíveis nas unidades escolares e de uma infra-estrutura empobrecida, em muitos contextos educacionais públicos do país, sejam eles em redes estaduais ou municipais.

Ademais, é preciso, pois, no âmbito das discussões do PME, tensionar de qual tipo de educação se está falando, quais os aspectos da educação que estão sendo priorizados da construção dessa agenda de educação integral e, também, problematizar a quem se destina tal educação e entender que para sua consolidação como política pública há de se superar muitos desafios. Desse ângulo, estratégias de reparação para questões complexas e que, para nós, extrapolam os muros da escola não estão bem elucidadas.

Deixamos aqui alguns elementos provocativos que nos levam a dizer que, sem dúvida, há contradições referentes à questões infraestruturais como espaços e tempos educativos, alimentação escolar, gestão participativa e formação profissional de professores/educadores, entre outras, nessa política pública ou nessa perspectiva de política

pública, ou nos termos do próprio governo federal, nessa medida que visa a indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

No horizonte mais próximo, o que visualizamos a partir das leituras e aproximações documentais e do fazer “mais educação” no contexto de uma escola da rede municipal da cidade de Feira de Santana, é que há poucas aproximações em relação às escolas-classe e escolas-parque propostas por Anísio Teixeira naquele dado contexto, e mais equívocos e controvérsias no atual contexto do programa político educacional voltado para a educação de tempo integral.

István Mészáros, um crítico do capitalismo que nos faz pensar e, nesse sentido, gostamos sempre de referenciar em nossas reflexões críticas, parafraseando a epígrafe de José Martí, diz, “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). Tal afirmativa reforça o fato de que a educação institucionalizada em nosso país não pode mais ser alvo de uma sucessão de leis, documentos, proposta, projetos e programas que destoam da realidade e não trazem mudanças estruturais.

Embora atentos às dimensões conjunturais e contextuais de sua obra e pensamento, e, também, admitindo possíveis críticas e limitações inerentes ao pensamento do educador e homem público que foi e representou Anísio Teixeira, notamos em algumas de suas concepções uma tendência a privilegiar a escolarização como um bem de todos, ou seja, a ser compartilhado por todos independentemente da classe social.

Anísio Teixeira se faz incansável no seu devotamento à democracia e à democracia para a educação. Fez parte de uma geração de intelectuais, cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e introduzir aspectos relevantes da cultura e da instrução pública mediante reformas de ensino. Sua preocupação estava diretamente ligada aos ambientes de ensino, sendo fundamental um plano de edificações escolares que permitisse não apenas a ampliação do número de matrículas, mas que levasse em conta o projeto pedagógico e o bem-estar do aluno.

Na concepção da Escola Parque, percebe-se a prioridade para uma educação comum a todas as crianças pelo maior tempo possível, o respeito às diferenças de capacidade e interesses. Seu pensamento é dedicado à mudança da escola para mudar a sociedade; ingressar na sociedade industrial era a meta. A escola é tida como uma força estabilizadora desses novos processos, pois disseminaria valores e modelos sociais ditados pela razão, pela ciência. Essa seria, segundo ele, a única forma de encaminhar o país rumo ao desenvolvimento e ao progresso.

A escola dotaria os indivíduos de conhecimentos básicos que os introduziria na sociedade industrial e moderna. Para tanto, era preciso democratizá-la, oferecer a todos as mesmas oportunidades de acesso e ascensão social. Seria rompido o ensino elitista para poucos e oferecido a todos, conhecimentos fundamentais para viver em sociedade, experienciando possibilidades e sonhos.

Dotar a escola pública de um ensino de qualidade era o grande sonho e objetivo de Anísio Teixeira. Para ele, as reformas de instrução pública tinham como finalidade a redistribuição da educação com um bem social. É nesse aspecto que sua contribuição se faz presente, tanto como intelectual como administrador público.

A atualidade de Anísio Teixeira reside no fato de que, passados oitenta anos do movimento do manifesto dos pioneiros (1932), mesmo relativizando as concepções do mesmo, ainda está por se construir no Brasil a escola idealizada por eles, com oportunidades de acesso e permanência, que priorize o desenvolvimento das capacidades e interesses individuais, que prepare e estimule a participação na vida social e política por intermédio do desenvolvimento de indivíduos para o bem comum, em que a reconstrução das condições sociais e escolares para alargar as chances educativas das crianças pertencentes às classes populares sejam, de fato, medidas concretas e projeto prioritário para os governos.

Leal (2003) traz a seguinte pergunta: Em que medida o legado dos pioneiros e de seus seguidores ainda contém contribuições importantes e capazes de responder aos novos desafios? Ela fala-nos de um contexto específico onde retrata a educação brasileira e fala dos contrastes entre educação republicana imaginada e realizada e nos provoca quanto às utopias de democratização dos anos 1980 e na década de 1990 num cenário marcado pela globalização onde as corporações internacionais desenvolveram tecnologias capazes de romper as barreiras dos Estados nacionais. Parafraseando a autora, colocamos outro questionamento, em que medida o legado de Anísio Teixeira contém contribuições importantes e capazes de responder aos novos desafios? E aqui nos referimos especificamente aos do PME. É possível falar em educação em tempo integral em escolas públicas onde o ensino regular não está bem estruturado, ou melhor, onde as questões estruturais de funcionamento das “escolas classe” não foram superadas? Acreditamos que não.

Assumimos aqui a crítica às políticas educacionais atualmente implantadas na América Latina conforme Oliveira (2011), inspiradas e tuteladas pelo Banco Mundial, para o qual, ao que parece, basta desenvolver a educação escolar na idade adequada (6 a 14 anos) para resolver o problema da pobreza e da desigualdade. Pensamos que o PME pode estar imerso nessa mentalidade.

Com efeito, escapar ao discurso que usa de forma equivocada e controversa a concepção de educação integral apenas como oferta de atividades “oficinas no contraturno escolar” constitui-se o grande desafio dessa proposta que não é nova e nem inovadora. Dizer que o PME tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica de tempo integral não é tão simples, e se constitui enquanto tarefa complexa e árdua. É mister pensar no processo de implantação do PME além das fronteiras internas da escola, mas em relação com o contexto político-social que a governa (SILVA, 2011, p. 164).

Nos autores Nóbrega e Silva (2010) encontramos uma análise da concepção de educação integral contida no PME e os mesmos sinalizam que o programa tende a se tornar uma educação compensatória, principalmente quando deixa claro nos documentos que a proposta de educação visa a equação social.

Ademais, Saviani (1984, p. 37-38) traz uma importante reflexão sobre educação compensatória quando diz:

(...) Assim, uma vez que se acumulam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social... Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens... Tais programas acabam colocando sob responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade.

Seguramente, no decorrer desse percurso investigativo, com um olhar mais criterioso, apurado e crítico sobre uma série de provocações e questionamentos compreendemos que, em larga medida, o PME se apresenta como o velho com novas roupagens. E num certo sentido, frágeis e às avessas e que nos faz repensar sobre a forma como é entendida e vem sendo praticada a educação integral. Nesse sentido, Cavaliere (2009) chama a atenção para um aspecto importante relacionado ao termo Educação Integral. Afirma que na história da educação brasileira, utilizando-se ou não da expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, o PME denomina Educação Integral.

Acreditamos, pois, que as possibilidades da escola de tempo integral, seja da formação integral e da educação de qualidade para todo cidadão brasileiro só se concretizará

quando encontrarmos mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões do país, promovendo maior equidade na oferta educativa, conforme destaca Oliveira (2011). Assim, a possibilidade de uma escola republicana se concretizaria de fato, e, nesse sentido, pensamos que há possíveis aproximações com o pensar e o sonhar do visionário Anísio Teixeira. E mais, assumimos também a sua contemporaneidade quando nos indignamos como ele se indignou, com as mazelas da educação. Até porque educação para ele, significava vida.

Por outro lado, imaginamos que hoje, o que Anísio teria a nos dizer sobre o que estão fazendo em nome da educação de tempo integral na República “democrática” chamada Brasil é que há sérios equívocos e muita precarização.

O capítulo a seguir expõe, em particular, o PME em Feira de Santana – BA, contextualizando a chegada do programa e as adesões escolares no referido município e trazendo elementos acerca do *lôcus* da pesquisa e dos sujeitos jovens que atuam como monitores em uma unidade escolar da rede municipal.

4 FEIRA DE SANTANA NA AGENDA DO PME: CONTEXTO, PERFIS E TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo está organizado em cinco seções. A primeira delas traz breves informes sobre o município de Feira de Santana e ainda apresentam-se dados oficiais do PME nas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana, demonstrando o seu estado atual a partir da sua implantação em 2010. Já na segunda, estabelecemos um diálogo preliminar acerca dos monitores do PME, atores que figuram como educadores sociais dessa proposta de escola de tempo integral e personagens que irão compor o cenário maior da nossa problemática investigativa, tentando localizar o lugar que ocupam no programa.

Na terceira seção, apresentamos a instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, ou seja, fala-se sobre o contexto da investigação, fazendo uma breve caracterização física e destacando alguns aspectos do seu funcionamento.

Na quarta parte, através de um quadro é apresentado o perfil dos sujeitos jovens da presente investigação e em seguida são tecidas algumas considerações sobre os mesmos. Na quinta e última seção, que está subdividida em nove partes, apresenta-se a trajetória dos jovens e das jovens da Escola Esperança, o que é feito, em diálogo com os perfis antes abordados. Consideramos aqui que os nove jovens feirenses²¹ que atuam como monitores do PME e que, portanto, desenvolvem as suas atividades laborais as quais denominam de oficinas, na Escola Municipal Esperança, situada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana – BA, conforme mencionado, são os porta vozes e principais tradutores dos seus passos e trajetos.

4.1 Feira de Santana na agenda das adesões ao PME

Feira de Santana é um município brasileiro da região Nordeste constituído por 09 distritos, a saber: Feira de Santana (Distrito sede), Jaguara, Tiquaruçu, Maria Quitéria, Matinha, Jaíba, Bonfim de Feira, João Durval e Humildes. Está localizado no estado da Bahia, no território Portal do Sertão, entre o sertão semiárido e a zona da mata e é cortado por importantes rodovias federais, como as BR's 101, 116 e 324. Segundo dados do censo

²¹ Todos os jovens da investigação são naturais da cidade de Feira de Santana, com exceção de um jovem monitor que é natural da cidade de Itaparica- BA e reside no município desde o ano 2000, já se sentindo um feirense conforme nos informou.

demográfico de 2010, a população total do município é de 556.756 habitantes, sendo de 510.736 a população urbana e 46.002 a população rural. Feira de Santana é a segunda cidade mais populosa do estado da Bahia e a maior cidade do interior nordestino em população.

A cidade de Feira de Santana, também conhecida como Feira, é considerada um importante centro urbano, educacional, econômico, imobiliário, industrial e comercial do interior da Bahia e um dos principais do Nordeste, exercendo influência sobre centenas de municípios da região. Na hierarquia urbana do Brasil, é uma Capital regional e sede da mais nova Região Metropolitana do Brasil, criada pela Lei Complementar Estadual nº 35/2011, de 06/07/2011, formada por seis municípios: Feira de Santana, Amélia Rodrigues, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe e Tanquinho.

No campo educacional, a cidade vem se firmando como um grande centro de Ensino Superior. Existe uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), duas instituições públicas de educação tecnológica, o Instituto Federal da Bahia - IFBA e o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB) e mais de vinte instituições privadas de ensino superior (faculdades particulares que oferecem cursos de graduação e pós-graduação) e de cursos técnicos.

Em relação ao quantitativo de escolas, segundo dados oficiais do ano de 2012, no campo da educação básica, o município de Feira de Santana tem 78 escolas estaduais com aproximadamente 66.122 alunos, 214 escolas municipais, com aproximadamente 48.083 alunos e centenas de escolas particulares. Conforme dados do IDEB do ano de 2012, temos as respectivas notas: 3.4, 3.1 e 2.8 para o 5º ano, escolas municipais, 9º ano, escolas municipais e 9º. ano, escolas estaduais.

Contraditoriamente, quando nos referimos a uma cidade que é um grande pólo educacional, pelo menos em número de estabelecimentos educacionais, vivenciamos um contexto de escolas públicas municipais de verdadeira fragilidade institucional e de precarização tanto dos equipamentos como do quadro de profissionais docentes. Temos, por exemplo, no quadro do magistério público municipal cerca de 1500 professores/as e aproximadamente 1100 estagiários/as, segundo dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB), Delegacia Regional APLB-FEIRA²², em fevereiro de 2013.

Vale registrar que, ao longo da última década, os trabalhadores e trabalhadoras em educação do município de Feira de Santana reivindicam, sem muito êxito, pela melhoria da

²² Delegacia Sindical Sertaneja/ APLB Feira – representante da APLB Sindicato na região de Feira de Santana - BA.

carreira do magistério público, pelo plano de cargos e salários, pela redução da jornada de trabalho e pelo cumprimento da Lei do Piso Nacional. Sem falar, nos processos de mudanças de referências e alteração de carga horária que, embora seja um direito dos professores o reconhecimento pela formação continuada, tais processos ficam sem andamento no âmbito da SEDUC e não concessão de licenças para cursos de mestrado e doutorado. Atrelado a tudo isso, cobram a melhoria da escola pública e, conseqüentemente, melhores condições de trabalho no ambiente escolar, dentre outras reivindicações que historicamente fazem parte das pautas²³ de professores e professoras de escolas públicas de todo o país.

Nesse contexto de escola básica precária e numa conjuntura de pouca valorização do magistério público, o governo municipal de Feira de Santana, através da SEDUC, faz a adesão, junto ao MEC, do PME, no ano de 2010. Conforme alerta informativo da referida secretaria, de 27 de Outubro de 2010, o “Programa Mais Educação/Educação Integral chega à Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana” e oferta educação integral em 18 unidades escolares, atendendo cerca de 3.478 educandos, público com baixo desenvolvimento e aprendizagem, com sete horas de atendimento diário, três refeições e interação escola e comunidade. Estes são os dados da parte do órgão governamental.

²³ APLB-FEIRA - PAUTA DE LUTA – Aprovada na Assembleia de professores do dia 18.02.2013.

- Reajuste do Piso Salarial Profissional do Magistério – retroativo a janeiro/13 – art. 5º, § único.
- Mudança de referência e carga horária, observando os requerimentos protocolados na Secretaria de Educação e na Procuradoria do Município, bem como os, ainda a protocolar.
- Normatização da liberação de professor e especialista em educação para mestrado e doutorado.
- Adequação da Lei 01/94 a Lei Federal nº 11.738/08 – art. 2º, § 4º, e art. 5º, parágrafo único.
- Nova redação à Lei 026 de 14/12/05 – art. 6º. O inciso I, § 2º, do art. 304 da Lei Complementar 01/94 passa a vigor com a seguinte redação:

Inciso I – Professor e especialista em educação em virtude de obtenção da titulação específica comprovada, mediante requerimento do interessado, protocolado na Secretaria de Educação receberão o efeito pecuniário dessa demanda a partir da data do protocolo.

- Nova redação do art. 10 da Lei 026/05 passa a vigor: o art. 313 da Lei Complementar 01/94 - Administração Pública Municipal fará alteração do regime de trabalho, de 20 (vinte) horas semanais para 40 (quarenta) horas semanais do professor em efetiva regência de classe com carga horária semanal equivalente a 40 (quarenta) horas semanais, mediante requerimento do interessado protocolado na Secretária de Educação, desde que o professor tenha trabalhado em efetiva regência de classe, no mínimo por 02 (dois) anos letivos e consecutivos anteriores à data do requerimento.

- Redação adicional: o Governo deverá acrescentar à Lei 026/05 o art. 11: o professor que trabalhou em efetiva regência de classe durante o ano letivo, fará jus a 1/3 de férias proporcional a 1/12 por mês trabalhado, com recebimento no ano imediatamente seguinte ao trabalhado.

- O Governo deverá buscar, em caráter de urgência, convênios com o Governo Federal, visando a formação do funcionário da educação, bem como, a pós-graduação – mestrado e doutorado.
- Adequação da instituição escola ao ensino de qualidade.

(Fonte: APLB-FEIRA, Fev. 2013).

Se no plano concreto e real andamos na contramão do que se entende por valorização do magistério público e nega-se um ensino básico digno e de qualidade aos alunos da rede pública municipal, entendemos, pois, que a oferta da escola de tempo integral ou como veicula o governo municipal “a oferta da educação integral” no contraturno escolar, sem resolver questões estruturais da rede, ressoa como um ajuste superficial fadado ao insucesso.

Na rede estadual de educação da Bahia o PME teve início em 2008, com a participação de 130 escolas públicas localizadas em Salvador. Em 2009, passou para 165 unidades escolares, sendo 150 do ensino fundamental e 15 de ensino médio. Em 2010, além da capital baiana, o programa expandiu-se, atendendo os municípios de Vitória da Conquista, Itabuna, Ilhéus, Juazeiro, Feira de Santana, Santo Amaro, Camaçari, Simões Filho, Lauro de Freitas e Vera Cruz, totalizando 408 unidades escolares.

Na rede municipal de ensino feirense, o PME inicia no final do ano letivo de 2010 com a adesão de 18 escolas, em 2011, passou para 19 escolas, em 2012 houve a adesão de mais 11 escolas, totalizando, portanto, 30 unidades escolares (ANEXO C), participantes do PME na zona urbana do município. Em 2013, mais de cem escolas foram indicadas pelo MEC e destas, 21 aderiram ao programa, totalizando 51 unidades escolares da rede municipal de ensino a ofertarem “educação integral”. Nessa última formatação do programa, foi possível cadastrar escolas do campo, ou seja, escolas situadas na zona rural do município. Lembramos, no entanto, que desde a sua criação, o PME era caracterizado enquanto um programa para atender áreas urbanas de vulnerabilidade social.

Seguramente, resta-nos provocar questionamentos vários, na tentativa de trazer à baila muitas das nuances e controvérsias que envolvem o PME no contexto local. Assim, merecem destaque questões como a precária condição estrutural e física das escolas da rede municipal de ensino, a condição frágil do magistério público da referida rede e a pauperização e vulnerabilidade das famílias e das crianças e adolescentes que acabam sendo o alvo e meros receptores de programas como PME.

Contudo, compreendemos que pensar a Escola de Tempo Integral e, nesse sentido, criar o contra turno escolar, ou melhor, oferecer atividades no turno oposto à escola regular consiste num desafio muito grande e envolve questões para além da ampliação da jornada escolar principalmente quando se refere a uma rede que contraditoriamente desvaloriza o trabalho do professor do ensino básico regular.

Portanto, sem perder de vista que muitos são os elementos provocativos e tantos mais são os questionamentos que circundam o PME, nos concentraremos em reflexões mais profundas no que diz respeito a quem é o educador do PME? Quem é o profissional ou agente

corresponsável pelo desenvolvimento das atividades ou oficinas de Educação Integral do PME na escola? Que personagem é esse chamado “monitor” que desenvolve atividades pedagógicas e que assina um termo de adesão e compromisso enquanto “voluntário”? Enfim, quem educa/ensina onde tem o “Mais Educação”?

4.2 Quem ensina no “Mais Educação”: o lugar do monitor

De acordo com documentos oficiais acerca de quem é o profissional ou agente corresponsável pelo desenvolvimento das atividades ou oficinas de Educação Integral do PME, encontramos a seguinte declaração:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando a Lei n.º 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA (BRASIL, 2009, p.14).

MONITORES- O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recurso do FNDE (BRASIL, 2011, p. 9-10).

Aqui, merecem atenção especial questões como a condição de precarização do trabalho/voluntário de jovens monitores que muitas vezes se encontram também, em condição de exclusão e, ao invés de estudarem ou se dedicarem aos estudos estão em busca de estágios, de uma renda mínima para sobreviver ou para pagar cursinhos pré-vestibular para acesso às universidades ou faculdades particulares. A dificuldade de empregabilidade que faz com que muitas pessoas em idade adulta, recém formadas, procurem atividades pouco remuneradas para exercerem sua profissão e obterem uma renda mínima ou um complemento de renda familiar, enfim, procuram uma atividade remunerada, um trabalho, um “ganho” considerando-

se que o trabalho consiste, para elas enquanto atividade fundamental para a sua condição humana.

Outrossim, pensar uma escola de tempo integral voltada para uma educação integral e justa para todos os/as estudantes é um desafio que não poderá ser enfrentado sem que olhemos para além dos muros da escola e compreenda a lógica voraz do sistema capitalista e as suas mazelas e contradições que acabam adentrando a escola e refletindo nos resultados de aprendizagem e aquisição de conhecimento tão importantes para a emancipação humana. E, ainda nesse sentido, faz-se necessário atrelar as circunstâncias em que surge o PME, o seu formato e funcionamento ao contexto neoliberal que fragmenta e desmobiliza cada vez mais as nossas relações trabalhistas e sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, as autoras Behring e Boschetti (2006) falam do contexto das “privatizações” dos anos 90, falam da prática da “reforma” perfeitamente compatível com a política econômica e mais adiante remetem ao aspecto do “Programa de Publicização” que criou agências executivas e organizações sociais e, também, a regulamentação do terceiro setor (ONGs) para a execução de políticas públicas. Observam que essa nova “arquitetura institucional na área social – sempre ignorando o conceito de seguridade – se combinou o serviço voluntário, o qual desprofissionalizava a intervenção nessas áreas, remetendo-as ao mundo da solidariedade, da realização do bem comum pelos indivíduos, através de um trabalho voluntário não-remunerado (Behring e Boschetti, 2006, p. 154).

Aqui, novamente, entendemos a lógica do voluntariado permeando a “educação de tempo integral” em que a pessoa, o trabalhador que vai ministrar as oficinas no contraturno escolar é um voluntário. Ele assina um termo de adesão e compromisso, conforme anexo B, onde se compromete “em prestar, a contento, serviço voluntário” na condição de monitor e receber ajuda de custo para alimentação e transporte e será o responsável pelo desenvolvimento de uma das ações mais importantes do PME na oferta da educação integral, que é a oferta de oficinas educativas/atividades de aprendizagem, assumindo turmas de 30 alunos do ensino fundamental ou do ensino médio.

Atrelado à lógica do voluntariado, ressaltamos que houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Daí decorre o trinômio do neoliberalismo para as políticas sociais – privatização, focalização/seletividade e descentralização (BEHRING E BOSCHETTI, 2006, p. 155).

Rodríguez (2003) traz elementos para pensarmos a oferta da “educação integral” na lógica da descentralização. Ou seja, por tratarmos do PME como uma proposta do Governo Federal para todo o país, temos então a união, estados, municípios e acrescentaríamos escola, família, comunidade e voluntários unidos na promoção e garantia da educação. Persiste aquele pensamento norteador de “todos pela educação” na lógica da descentralização e mais, da desresponsabilização. Salienta os documentos oficiais do MEC: “Deve-se estimular a cooperação entre união, estados, distrito federal e municípios e fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, acreditamos que é sob a égide desse mesmo discurso de cooperação, cooparticipação e voluntariado que se apresenta nas escolas públicas brasileiras da atualidade, onde vem funcionando o PME, novos atores educativos, na sua maioria jovens e desempregados, “contratados” pelas escolas como monitores para desenvolverem ações educativas no contraturno da escola básica regular.

Nessa perspectiva, não nos resta dúvidas de que se faz necessário uma análise mais apurada acerca do trabalho do monitor no PME. Sendo assim, partimos do pressuposto de que há um universo significativo de jovens e jovens adultos (homens e mulheres) protagonizando esse cenário educacional enquanto educadores, ou seja, realizando ações educativas, atuando sob as mais diferentes denominações: oficinairos, educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012) e, mantendo, em relação ao PME, uma forma de inserção socioprofissional como garantia da própria sobrevivência e um possível projeto de futuro.

Segundo Corrochano (2008) os jovens são a parcela da população mais atingida pelo desemprego e pela precarização do mercado de trabalho. Portanto, consideramos que tal realidade juvenil não encontra-se descolada de um contexto, quer dizer, de um momento histórico onde as forças de resistência se encontram fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais. Ademais, somados a um contexto de fragilidade e mesmo de incipientes políticas públicas educacionais e para a juventude.

4.3 O contexto da investigação

O local escolhido para esta investigação conforme já anunciado, foi a Escola Municipal Esperança, localizada no Conjunto Feira VII, na região periférica da cidade e localizado nas imediações do bairro Tomba²⁴, na cidade de Feira de Santana – BA. A escolha pela referida unidade escolar se justifica pelo fato de trabalharmos na mesma desde o ano de 2006, como professora da rede básica de ensino municipal e, mais especificamente, ter atuado, nos anos letivos de 2011 e 2012, como uma das professoras comunitárias coordenando as ações do PME. Além disto, compreende-se que o presente estudo pode contribuir para reflexão e intervenção nos rumos da escola.

A Escola Esperança pode ser considerada uma escola relativamente nova, pois o prédio atual onde hoje é a instituição foi entregue à comunidade em março de 2006, pelo então Prefeito José Ronaldo de Carvalho e funcionou anteriormente, nos seus primeiros anos, 2004 e 2005, num local alugado pela prefeitura, no Parque Panorama, bairro da circunvizinhança. Ela nasce em 2004, como Anexo de outra escola municipal, e sua portaria normativa de criação do ano de 2005 a caracteriza como uma unidade de educação básica do nível fundamental para atender da 5.^a a 8.^a série hoje correspondente do 6.^o ao 9.^o ano. Naquele contexto, foi criada a partir da demanda de alunos egressos da escola de origem e que, no entanto, não possuía as séries subsequentes à 4.^a série do ensino fundamental. Hoje a escola atende cerca de 750 alunos da educação básica do nível fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos seus três turnos de funcionamento e estão organizados de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 2: funcionamento da escola conforme turno, série e horário

Turno	Séries	Horário
Matutino	6. ^o ao 9. ^o ano	7:20 às 11:50
Vespertino	3. ^o ao 8. ^o ano	13:10 às 17:30
Noturno	EJA: Estágios I e II; III e IV	19:00 às 21:40

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados levantados junto à vice-direção da Escola Esperança.

²⁴ Vale destacar que o referido bairro é considerado um dos mais populosos da cidade e tem se destacado nos últimos anos por outro índice alto, a violência que assola a população feirense. Fonte: Jornal A TARDE, 15-08-13.

A seguir, a fim de fundamentar melhor o *locus* escolhido para investigação e análise do perfil e trabalho dos jovens monitores que atuam como educadores da suposta “educação integral” oferecida no contraturno escolar, procedemos a uma breve caracterização do espaço físico e do corpo profissional, apresentando também as atividades oferecidas pelo PME desde a sua implantação em 2010 e a forma como a escola organiza os tempos e espaços para que as mesmas aconteçam. Nesse sentido, apresentamos, os quadros 3, 4 e 5 respectivamente, seguidas de alguns esclarecimentos e informações sobre a Escola Esperança.

Quadro 3: estrutura física da escola

Dependências	Quantidade
Salas de aula	10
Biblioteca	01
Sala de professor	01
Auditório	01
Sanitários	06
Cozinha	01
Pátio coberto	01
Depósitos alimentos / material didático	04
Sala de informática	01
Sala de recursos	01
Diretoria/secretaria/coordenação	01

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados levantados junto à vice-direção da Escola Esperança.

Ressaltamos que a unidade escolar tem uma estrutura física minimamente satisfatória para o ensino regular. Algumas melhorias foram feitas no ano letivo de 2012, a primeira obra de manutenção desde 2006, por parte do governo municipal. Após longo período sem gestores²⁵ escolares, o que se arrastou por quase o ano letivo de 2011 todo, e através de várias idas de professores/as à SEDUC bem como, envio de abaixo-assinados por parte dos

²⁵ Merece destaque enfatizarmos que mesmo com a possibilidade real de eleições diretas para a escolha dos seus gestores e a possibilidade de uma gestão democrática nas instituições municipais de ensino, chama atenção o fato de a referida instituição permanecer um longo período sem gestor/es na escola, o que pode sinalizar ou indicar uma certa “indiferença” ou desinteresse da comunidade com a assunção da gestão o que pode denotar também, é que a luta pela gestão democrática pode estar sendo posta em xeque pela própria comunidade escolar.

mesmos/as, a referida secretaria envia uma equipe de técnicas para gerir a escola temporariamente, e daí foram feitas algumas obras de reparo e a construção de uma sala de professores com um banheiro, a pintura externa e interna de toda a escola e a instalação de forro e ventiladores nas salas de aula. Outras melhorias foram executadas com recursos próprios enviados pelo MEC, como a construção de uma sala de recursos, ainda sem funcionamento, sem professor capacitado para atender alunos especiais e sem equipamentos, a compra de um bebedouro grande por falta de água nos condensadores enviados pela secretaria de educação, compra de ar condicionado para sala de professores e sala de recursos, refrigerador para cozinha entre outras coisas. Faz-se necessário esclarecer que a escola tem como orçamentos os recursos enviados pelo MEC através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e a contrapartida do município são basicamente os gastos com pessoal, pagamento de água, luz, telefone e gás. Para despesas pequenas do dia-a-dia, existe uma sistemática de fazer bazar e brechós anuais para angariar recursos mínimos para os pequenos gastos e serviços de manutenção que precisam ser feitos e não esperam o processo burocrático das licitações e da prestação de contas.

Quadro 4: corpo profissional da escola

Função	Quantidade
Diretor/a	01
Vice- diretor/a	02
Coordenador/a	01
Professores efetivos	25
Estagiários/ professores	11
Secretária	01
Aux. de serviços gerais	04
Merendeira	01
Auxiliar administrativo/ estagiários	03
Agentes de portaria	03

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados levantados junto à vice-direção da Escola Esperança.

Em relação aos recursos humanos que trabalham na instituição, conforme quadro acima, cerca de 31 pessoas são servidores efetivos sendo 29 professores/as, incluindo gestores e coordenação, uma merendeira e a secretária. O restante do pessoal, em número de 21, é

contratado em regime temporário e com pouca garantia de direitos trabalhistas, o que significa mais uma evidência de precarização. São trabalhadores em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, Prestação de Serviço Temporário – PST, cooperativados e terceirizados, o que não foge a regra de outros setores públicos onde tem crescido cada vez mais este tipo de emprego de regime temporário, baixos salários e precárias condições de trabalho e onde geralmente, o interessado pela vaga, passa por processo seletivo simples ou é indicado por políticos locais.

Quadro 5: funcionamento do PME na escola

ANO	Nº DE ALUNOS CADASTRADOS/TURMAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DURAÇÃO/MESES
2010	210 alunos 7 turmas	letramento, matemática, teatro, futebol, hip- hop, informática.	Outubro e Novembro
2011	210 alunos 7 turmas	letramento, matemática, teatro, futebol, hip-hop, informática.	Abril a Novembro
2012	300 alunos 10 turmas	letramento, matemática, teatro, futebol, hip-hop, promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos.	Março a Dezembro
2013	300 alunos 10 turmas	letramento, matemática, teatro, futebol, danças e tecnologias educacionais/ cultura da paz.	Março a Dezembro

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados levantados junto à vice-direção da Escola Esperança.

Desde a sua implantação em outubro de 2010, a escola estrutura e organiza as atividades acima mencionadas, conforme normas legais do PME, de forma que todos os alunos cadastrados ou matriculados tenham acesso às mesmas durante os dez meses letivos do programa. O horário de funcionamento é diurno e vem sendo organizado de forma que os alunos do turno matutino frequentem a escola das 14:00 às 17:00 horas e os alunos do turno

vespertino das 08:00 às 11:00 horas, de segunda a quinta ou de segunda a sexta-feira, cumprindo a determinação das três horas do contraturno, conforme orienta o manual “Passo a Passo” disponibilizado pelo MEC.

A escola não funciona em horário integral como prevê o programa, e no decorrer do seu funcionamento nunca foi possível garantir as três refeições também previstas – lanches e almoço e, também, a garantia de um momento de higienização pessoal adequado aos estudantes, após as atividades físicas decorrentes das aulas de danças, teatro e futebol. Nesse sentido, há a falta de estrutura de ordem física e de recursos humanos e no tocante às refeições, por questões administrativas sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, há a intermitência, inadequação e por reiteradas vezes a ausência do seu fornecimento.

A escola não dispõe de quadra esportiva, sendo assim, as oficinas acontecem, desde 2012, no campo de futebol da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, escola vizinha que em parceria cedeu o espaço para a realização das atividades esportivas de futebol do PME. As demais atividades acontecem na biblioteca, no auditório e em duas salas de aula que são reservadas para o programa nos dois turnos diurnos.

Quanto à frequência dos alunos, pode-se considerar baixa e com uma sistemática de irregularidade e intermitência muito grande registrada no dia-a-dia das atividades. Nos últimos dois anos, a grande maioria dos alunos são matriculados por conta do auxílio do bolsa-família. Conforme orientação do MEC e da SEDUC, a escola informa que o PME é uma extensão do benefício, ou seja, vem agregar atividades educativas ao benefício, e, portanto, o aluno beneficiário precisa ser matriculado e frequentar o contraturno escolar. Por conseguinte, a assiduidade dos mesmos é baixa e alguns responsáveis procuram a escola com as mais diversas justificativas para as ausências e intermitências.

Nesse sentido, alegam que há incompatibilidade com as tarefas domésticas, com a responsabilidade de tomar conta dos irmãos quando chegam da escola, trabalharem com os pais e as mães em outros serviços e, em outros casos, também se queixam da distância, da falta de transporte escolar e da inviabilidade de irem sozinhos por conta tanto da referida distância entre a escola e suas residências como pela violência nos bairros onde residem.

Enfim, acredita-se que além do possível desinteresse existente por parte dos alunos, a falta de diálogo do programa com a escola regular, com as suas necessidades e vidas, o não acompanhamento da família em relação aos estudos e atividades escolares em geral são condicionantes importantes para pensar essa ausência. No entanto, uma série de outras questões que estão postas para além da escola, também norteiam a baixa frequência dos

alunos no contraturno escolar e que merecem, pois, ser investigados com maior cuidado e atenção.

4.4 Perfil dos sujeitos jovens da pesquisa

No ano letivo de 2013 a escola conta com a colaboração de 12 monitores, distribuídos nos dois turnos, sendo seis monitores pela manhã e seis pela tarde e cada um desenvolvendo uma atividade específica, mas que se repetem a cada turno. O perfil etário dos monitores varia entre 19 e 48 anos, prevalecendo o perfil jovem do grupo. Ou seja, dos 12 monitores, nove apresentam idades entre 18 e 29 anos conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6: Perfil dos monitores jovens da Escola Esperança

Jovem/ Nome fictício ²⁶	Idade	S e x o	C o r	Estado Civil	Bairro que reside	Escola- ridade	Atividade (s) Remunera- da (s)	Renda Mensal/In- dividual \$	Participação na vida econômica da família	Idade que começou a trabalhar/ Atividade
J01 Luiza	27 anos	F	N	Casada	Feira VII	Sup. Comp. EaD	Professora substituta e Monitora PME	1 a 2 Salários Mínimos	Dependente	11 anos Vendas
J 02 Joana	28 anos	F	N	Casada	SIM	Sup. Comp. Semipre- sencial /Pós- graduação	Monitora PME	1 a 2 Salários Mínimos	Responsável pelo sustento Familiar	15 anos Atendente
J 03 Beatriz	27 anos	F	P	Solteira	Panora- ma	Superior Incompleto/ Semipre- sencial	Professora substituta e Monitora PME	Menos de 1 Salário Mínimo	Dependente	17 anos Vendas
J 04 Roberta	19 anos	F	N	Solteira	Liberda- de	Ensino Médio Completo	Operadora de Telemarke- ting e Monitora PME	Menos de 1 Salário Mínimo	Dependente	17 anos Costura
J 05 Clara	21 anos	F	N	Solteira	Feira VI	Superior Incompleto/ Regular	Professora/ Estágio e Monitor PME	1 a 2 Salários Mínimos	Dependente	19 anos/ Vendas
J 06 Gustavo	20 anos	M	P	Solteiro	Cidade Nova	Superior Incompleto/ EaD	Monitor PME	Menos de 1 Salário Mínimo	Dependente	13 anos Vendas
J 07 Antônio	21 anos	M	P	Solteiro	Jardim Cruzeiro	Superior Incompleto/ Regular	Professor/ Estágio e Monitor PME	Menos de 1 Salário Mínimo	Dependente	18 anos Instrutor de Academia
J 08 Pedro	24 anos	M	N	Casado	Tomba	Ensino Médio Completo	Professor de Academia e Monitor PME	1 a 2 Salários Mínimos	Responsável pelo sustento Familiar	18 anos Coreógrafo
J 09 João	28 anos	M	P	Casado	Manga- beira	Superior Completo Regular	Professor de teatro e Monitor PME	1 a 2 Salários Mínimos	Responsável pelo sustento Familiar	18 anos Vendas

Fonte: Dados extraídos de questionários aplicados pela pesquisadora, em junho de 2013.

²⁶ Atribuímos nomes fictícios para designar os nove sujeitos jovens da pesquisa e assim nos reportaremos a eles no decorrer do texto.

Através da análise de alguns quesitos dos questionários aplicados junto aos monitores, selecionados para fazerem parte da investigação, foi possível confirmar o perfil jovem dos nove sujeitos da pesquisa que apresentam idades entre 19 e 28 anos, sendo cinco jovens do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

No que diz respeito ao quesito cor, quatro jovens se autodeclararam pardos e os outros cinco se consideram negros, ou seja, são predominantemente jovens negros/as e pardos/as.

Quanto ao estado civil dos jovens, quatro são casados/as e cinco são solteiros/as. Destes, apenas um jovem tem filho, ou seja, declara ter uma filha.

No quesito moradia, uma parte maior, cinco jovens moram em bairros distantes da escola onde trabalham como monitores/as do PME e quatro deles residem em bairros circunvizinhos e adjacências do Conjunto Feira VII, local onde está localizada a Escola Esperança. Quanto ao quesito com quem você mora atualmente, quatro residem com os pais e familiares e mais quatro com companheiros/as ou cônjuges, e apenas um jovem reside em residência comunitária, ou seja, residência universitária. E mais, oito deles declaram que residem em imóveis próprios já quitados ou próprios em pagamento.

Acerca da escolaridade, dois jovens têm ensino médio completo e não estão estudando, três jovens declaram ter curso superior completo, e destes apenas um jovem fez curso regular em instituição pública, curso técnico em Artes Cênicas, os outros dois cursaram as modalidades EaD e semipresencial em instituição privada de ensino. Os outros quatro jovens estão fazendo cursos de graduação, sendo que dois destes fazem curso presencial em instituição pública, e os outros dois estão fazendo cursos de nível superior nas modalidades EaD e semi-presencial em faculdades privadas. Apenas uma jovem tem curso de especialização, feita em faculdade privada e modular. E somente esta participou de programa de financiamento de bolsa estudantil do Governo Federal.

Ainda sobre a escolarização, os monitores graduados são formados em artes cênicas, licenciatura em matemática e licenciatura em letras com inglês. Os que estão na graduação estão cursando ciências biológicas, licenciatura em educação física e licenciatura em letras vernáculas. O que nos permite observar, que há o predomínio de jovens licenciados e em processo de formação em licenciaturas atuando como educadores nesse tipo de atividade.

Em relação à educação básica, seja ensino fundamental e médio, todos os jovens cursaram ensino fundamental e médio em escolas públicas, com exceção apenas de um dos jovens que fez o nível fundamental na rede particular. Em relação a cursinho pré-vestibular, seis jovens o frequentaram e destes, três fizeram cursinho particular, três fizeram cursinho público e três não fizeram ou participaram desse tipo de curso preparatório.

A renda média pessoal declarada pelos jovens solteiros/as é de menos de um salário mínimo e dos casados ou morando com companheiro/a é de 1 a 2 salários mínimos. E quanto à participação na vida econômica de sua família, cinco jovens afirmam ser dependentes economicamente e quatro são responsáveis pelo sustento da família ou do lar. Mesmo considerando que a confiabilidade de dados relativos à renda em muitas pesquisas, seja duvidosa, tanto por problemas metodológicos, quanto por receios e dificuldades dos respondentes em informá-los, o que foi-nos respondido e que está apresentado no quadro acima, nos dá uma idéia geral da situação e nos remete a um perfil socioeconômico de jovens provenientes das classes populares.

Em se tratando das questões relacionadas à ocupação, atividade remunerada e trabalho, a análise dos questionários aponta que os jovens começaram a trabalhar desde cedo, e a idade varia entre 11 anos a menor e 19 anos a maior idade. Em relação à ocupação atual, no período da coleta de dados, apenas dois jovens trabalhavam apenas no PME, os demais desempenham atividades remuneradas em outros serviços, sendo, em sua maioria, trabalhos temporários como estágio, substituição, prestação de serviços em instituições públicas e privadas o que comprova que a escolarização destes tem permitido, quando muito, a inserção em atividades informais e temporárias e muitas vezes em condições precárias de trabalho.

Quanto à relação com o PME e a sua condição de jovem que trabalha ou se ocupa em alguma atividade remunerada, temos que o referido programa não foi a primeira ocupação de nenhum dos jovens, o que já foi evidenciado quando tratamos das idades em que começaram a trabalhar, e observa-se que a metade destes jovens atua em duas ou três escolas, além de desenvolverem outras atividades remuneradas.

O cruzamento destes dados, provenientes dos questionários, sugere que compreender as relações entre juventude, escolarização e inserção socioprofissional desses sujeitos no âmbito do PME, pode ser mais complexo do que poderiam aparentar a primeira vista. No entanto, observando os dados referentes à escolaridade e perfil socioeconômico, compreendemos, seguindo o pensamento de Dayrell et al. (2011) que “mesmo para os alunos das camadas populares, a escola é um dos equipamentos públicos mais relativamente disseminados na sociedade brasileira e um dos mais requeridos na promoção social” (p. 33).

Diante do exposto acima, entendemos também que apesar da precariedade da qualidade da educação pública, de onde originam esses sujeitos, os mesmos têm se dedicado à escolarização apesar da necessidade de conciliar trabalho e estudo o que referenda as constatações de Sposito (2005, p. 103) que diz “as desigualdades econômicas continuam a

delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho”.

Vale explicitar que tais constatações da autora, uma das nossas interlocutoras nessa investigação, estão atreladas à pesquisa nacional intitulada “Perfil da juventude brasileira” que foi realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o Instituto Cidadania e teve seus resultados publicados na obra “Retratos da juventude brasileira” do ano de 2005, organizada por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco, pesquisadores e estudiosos do tema juventude no Brasil contemporâneo e, portanto, bases para discutir a condição juvenil brasileira bem como, referências teóricas para o nosso trabalho.

4.5 Trajetórias: eis aqui a juventude da Esperança

Adotamos como estratégia textual, a partir dos dados do perfil socioeconômico, a descrição dos perfis desses sujeitos jovens, apresentando-os com os seus respectivos nomes fictícios e das informações advindas das 44 questões tabuladas a partir do questionário estruturado e aplicado em uma das etapas do levantamento de dados dessa investigação, sendo assim, não optamos por qualquer tratamento estatístico aprofundado para nos reportar ao que podemos chamar de “trajetórias dos jovens monitores do PME da Escola Esperança”. Vamos então, conhecê-los um pouco e, de antemão, deixamos claro que cada uma das apresentações, a seguir, recebeu seu próprio título, que aparece após o nome (fictício) do(a) entrevistado(a) e se baseia nas falas e depoimentos dos mesmos já nas últimas questões exploradas nas entrevistas que foram realizadas durante esta pesquisa e finaliza com a síntese dos projetos juvenis de escolarização, profissional e de vida de cada um deles, conforme registro feito na última etapa da pesquisa de campo.

4.5.1 Luiza: “ajudadora e colaboradora da sociedade, gostar da educação e vida”

Luiza tem 27 anos, é feirense, estudou em escola pública durante todo o seu percurso escolar básico, fez cursinho pré-vestibular público e é formada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês, cursada em instituição particular de ensino, fez o seu curso superior na modalidade EaD, com recursos próprios e atualmente não estuda. Ela é uma jovem mulher negra, casada e sem filhos, mora em casa própria com o seu companheiro no bairro Feira VII, onde também atua no PME. Além de trabalhar no “Mais Educação”, como monitora de Letramento, ela estava atuando, no período da pesquisa, como professora temporária, tirando

licença maternidade de uma professora, e ministrando aulas de língua inglesa e redação na mesma escola. Informa que não é independente financeiramente e não tem assistência médica e odontológica. Ela vai a pé, de bicicleta ou de carona para a escola onde desenvolve as suas atividades e antes de entrar no Programa ela já teve estágio remunerado pela Prefeitura, chegando a atuar, em anos anteriores, em duas escolas no “Mais Educação”, uma da rede municipal e uma da rede estadual. Começou a trabalhar com 11 anos e vendia revistas, a sua primeira atividade remunerada ou primeiro emprego foi como auxiliar de classe e sua renda mensal hoje é entre 1 a 2 salários mínimos. Com o pro labore do PME ela diz comprar bens de uso pessoal e gastar com necessidades básicas, além de gastar com lazer e diversão e investir em atividade profissional. Luiza gosta de ciclismo e as atividades de lazer e entretenimento que pratica nas horas vagas ou finais de semana são: festa em casa de amigos, idas à igreja, lanchonete e sorveteria e às vezes, vai ao *shopping center*. Os seus pais têm o ensino fundamental incompleto e quanto às suas atividades de trabalho, a sua mãe trabalha em casa com serviços domésticos e costura e o seu pai desenvolve atividades ligadas a comércio, transporte e outros serviços. O seu companheiro também tem o curso fundamental incompleto e trabalha no comércio. No tocante ao PME, Luiza diz que ele representa “vida” e o principal motivo de estar atuando é que ela “gosta da educação”. O monitor do “Mais Educação” é um “ajudador, um colaborador da sociedade”, e é assim que ela se sente. Atualmente ela diz que tem se decepcionado muito com a educação, apesar de sempre ter gostado de ser professora.

Projeto juvenil: Escolarização – Faz curso de organista (músico que toca o órgão). Profissão- Pretende continuar lecionando e adquirir recursos para investir na área comercial, ou seja, na carreira de empreendedora individual (abrir um *buffet* e um espaço de festas). De Vida - Sonha em ter mais condições física, econômica e psicológica para ajudar o próximo; viajar mais; corrigir algumas coisas erradas na vida dela; superar uma dor; concluir os estudos de música e ser feliz juntamente com as pessoas que a rodeiam, ou seja, esposo e familiares.

4.5.2 Joana: “expectativa e ilusão ao mesmo tempo, desafio profissional e objetivo financeiro”

Joana tem 28 anos, é feirense, é uma jovem mulher negra, casada e não tem filhos. Ela estudou o ensino básico todo na rede pública, fez curso técnico em informática e cursinho pré-vestibular pago, e agora é formada em Licenciatura em Matemática, curso semi-presencial que fez em uma faculdade particular, com bolsa do Programa Universidade para todos (ProUni) e tem pós-graduação na área de docência do ensino superior, também feito numa

instituição privada e na modalidade semi-presencial e modular. Ela não estuda atualmente, mora no bairro SIM, bairro em expansão urbana recente e distante do seu local de trabalho. Se desloca de transporte coletivo para a escola onde atua no PME, como monitora de Matemática. Reside com o seu companheiro, com quem divide as despesas domésticas e tem casa própria, recentemente financiada. Joana tem plano de saúde e odontológico e estava trabalhando, antes do PME, como digitadora da Prefeitura Municipal de Feira de Santana. Atualmente ela só atua no PME, na escola onde está sendo feita a pesquisa e antes, já trabalhou também como atendente em uma locadora de vídeo, que foi a sua primeira atividade remunerada, ela tinha 15 anos de idade. Hoje, a sua renda mensal fica entre 1 e 2 salários mínimos e gasta seus rendimentos com as necessidades básicas, mesmo dividindo as despesas com o companheiro, ela diz que o mesmo é o que mais contribui com as despesas e na renda familiar. Joana não pratica esporte e como atividades de lazer e entretenimento vai à igreja, ao *shopping center*, ao cinema e viaja nos finais de semana, também ler livros, revistas e jornais. O seu pai tem ensino fundamental completo, a sua mãe estudou até o ensino médio e o seu companheiro tem o ensino superior completo. Eles trabalham no setor informal, atividades domésticas e no serviço público, respectivamente. Joana está gostando de ser monitora, acha diferente e também acha que é “expectativa e ilusão ao mesmo tempo”. O “Mais Educação” para ela significa “desafio profissional”. **Projeto juvenil:** Escolarização – Estuda para concurso público e no futuro pretende fazer uma pós-graduação na área de matemática e um curso de inglês. Profissão - Gosta de ensinar e no momento anseia passar em concurso público federal na área bancária ou administrativa. De Vida - Pretende ter filhos e sonha em poder aprender inglês e ter condições financeiras para viajar.

4.5.3 Beatriz: “um portal de ajuda para as crianças, buscar experiência como educadora”

Beatriz tem 27 anos, é uma jovem feirense, se considera parda, é solteira, não tem filhos e mora com a família, mãe e irmão. Ela reside em domicílio próprio no bairro Panorama, próximo à escola onde atua como professora temporária e monitora do PME e vai para o trabalho de transporte próprio, de motocicleta. Ela estudou a escola básica, ensino fundamental e médio, em escolas da rede pública, fez cursinho pré-vestibular público e privado e agora está fazendo o curso de Ciências Biológicas, na modalidade semi-presencial, numa instituição privada da cidade e não tem bolsa de estudo. Beatriz, com o pro labore do PME, como monitora da oficina Tecnologias Educacionais, e das aulas que ministra na

escola, como professora de ciências, afirma ter uma renda mensal de menos de 1 salário mínimo, arca com as suas despesas domésticas e paga os seus estudos, seu curso de graduação e não tem assistência médica e odontológica. Antes de ser estagiária na escola e monitora no PME, ela já foi balconista, trabalhou com vendas, sendo esta a sua primeira atividade remunerada e começou a trabalhar com 17 anos de idade. Os pais têm o ensino fundamental completo, trabalham em atividades ligadas ao comércio e serviços de costura respectivamente, sendo que a mãe é quem mais contribui com a renda familiar. Em relação a esporte e lazer, ela não pratica esporte e nas horas vagas e nos finais de semana vai à igreja, à lanchonete e sorveteria, vai ao *shopping center* e também viaja e faz leituras de livros, revistas e jornais. No “Mais Educação”, sendo monitora, ela diz sentir-se “um portal de ajuda para as crianças” e o seu maior interesse e motivação no programa é a busca de experiência como educadora, ou seja, na área educacional pois a sua vontade mesmo, é se tornar uma profissional de qualidade pois afirma que “ama ser educadora” e gostaria de levar o conhecimento para as pessoas e ajudar a formar cidadãos. **Projeto juvenil:** Escolarização – Concluir a graduação e fazer viagens de pesquisa e estudo na área de biologia; fazer pós-graduação, mestrado e doutorado na área de educação ambiental e viajar para o Caribe em 2015 para estudo. Profissão - Trabalhar com projetos ambientais, voltados para comunidades onde fosse possível levar a educação ambiental a todos; passar em concurso público; continuar lecionando biologia com foco na educação ambiental; ser bem sucedida na profissão que escolheu. De Vida – Crescer como pessoa; casar e ter dois filhos; deseja um mundo melhor para o próximo e ter sempre atitudes de solidariedade e de paz; ser uma excelente profissional, ser uma boa esposa e uma boa mãe.

4.5.4 Roberta: “experiências diferentes, uma decisão na vida profissional”

Roberta tem 19 anos, é uma jovem feirense, negra, solteira e sem filhos. Ela tem o ensino médio completo, cursou toda a educação básica na rede pública de ensino e fez curso pré-vestibular também público. Ela reside em casa própria com pais e irmãos no bairro Liberdade, trabalha no PME, como monitora da oficina de Danças e em uma empresa de *telemarketing*, da cidade onde mora. Roberta usa o transporte coletivo para chegar à escola onde desenvolve suas atividades e já chegou a atuar em duas unidades escolares com o “Mais Educação”. Apesar das atividades que ela exerce, ela tem uma renda menor que 1 salário mínimo e ainda não é independente financeiramente, não tem plano de saúde e odontológico e o PME pode ser considerada a sua primeira atividade remunerada. Aos 17 anos ela foi auxiliar

de costureira e só ganhava uma pequena ajuda. Já fez alguns cursos como informática empresarial e curso de recepcionista buscando uma profissionalização e, atualmente, faz curso de espanhol e também gasta parte dos seus ganhos com sua formação como uma forma de investimento em atividades profissionais. Roberta gosta de vôlei e leitura de livros, revistas e jornais e as atividades de lazer e entretenimento mais realizadas são: dançar em bailes e danceteria, ir à igreja, ir à lanchonete e sorveteria e, também, ao cinema. Os seus pais trabalham na indústria e têm ensino fundamental e médio, pai e mãe, respectivamente, o seu pai é quem mais contribui com a renda familiar. O PME a possibilitou “experiências diferentes e significou uma decisão”, pois afirma que através dele, ela já pode dizer com certeza, o que quer da vida profissional. Entende que o monitor é mais que um professor, ele precisa ser amigo do aluno e, como futura educadora, deseja trabalhar com jovens e crianças para que eles ampliem seus horizontes e se tornem cidadãos de bem. **Projeto juvenil:** Escolarização – Deseja se formar em Educação Física e se aperfeiçoar na área de dança. Profissão - Exercer a profissão lecionando em escolas e trabalhar em academia com dança; ser uma profissional satisfeita com o trabalho. De Vida - Comprar uma casa, um carro e viajar muito; casar e ter filhos; ser uma pessoa realizada em todas as áreas da sua vida.

4.5.5 Clara: “ajuda financeira e complemento de renda, é sobrevivência”

Clara tem 21 anos, é uma jovem feirense, negra, solteira, não tem filho e sempre estudou em escola da rede pública e, também, fez cursinho pré-vestibular público. Estuda Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba. No período da aplicação do questionário, ela estava passando por problemas familiares e tentava uma vaga de moradia na residência universitária da instituição onde estudava, mudando-se assim do bairro Mangabeira, onde residia com mãe e padrasto, para o bairro Feira VI. Usa transporte coletivo para chegar à escola onde tem um estágio remunerado pela Prefeitura Municipal e é professora estagiária de língua portuguesa e também atua como monitora do PME, ministrando oficinas de Danças. Atualmente, trabalha para se manter, se considera independente financeiramente e tem uma renda de 1 a 2 salários mínimos, é também animadora de festa nos horários vagos e, principalmente, aos finais de semana, gasta os seus ganhos com bens de uso pessoal e com necessidades básicas e não tem plano de saúde e odontológico. A jovem Clara começou como vendedora, aos 19 anos, e pouco depois trabalhou como garçonne em um restaurante da cidade sendo que a atuação na área educacional não foi a primeira ocupação remunerada que ela desenvolveu. Quando morava

com a mãe, era a mesma quem mais contribuía com a renda familiar, ela tem curso fundamental completo e trabalha em casa. O seu pai tem o ensino fundamental e trabalha no setor informal. Em relação a esporte e lazer, ela não faz esporte e se diverte, nas horas vagas, em festas na casa de amigos, vai à igreja, lanchonete, sorveteria e ao cinema e, também, faz leituras de livros, revistas e jornais. O “Mais Educação” representa para ela “ajuda financeira, complemento de renda e sobrevivência”, além de “novas experiências, profissionalmente falando” e conforme as suas palavras, o PME serve para ajudar a tirar os alunos de um abismo sem volta. **Projeto juvenil:** Escolarização – Concluir a graduação e fazer uma pós-graduação. Profissão - Se aperfeiçoar na profissão e tornar-se uma ótima professora de português e de artes; trabalhar com dança. De Vida - Passar em um concurso; deseja uma vida financeira estável; ajudar a família e tê-la sempre por perto; ter paz e felicidade e vencer na vida com o suor do seu trabalho.

4.5.6 Gustavo: “uma oportunidade e gostando de ser professor, de dar aula”

Gustavo é um jovem feirense de 20 anos, se considera pardo, é solteiro, não tem filhos, mora com os pais e sua escolarização básica foi feita, a maior parte, em instituição particular, apenas parte do ensino médio foi na rede pública de ensino. Não fez cursinho pré-vestibular e nem curso profissionalizante. No momento faz o curso de Letras Vernáculas em uma instituição particular de ensino, na modalidade EaD e não tem financiamento governamental para estudar. Ele se locomove de transporte coletivo para desenvolver as suas atividades ocupacionais e mora em casa própria, com a sua família, no bairro Cidade Nova, relativamente distante de onde atua como monitor do PME, ministrando a oficina de Letramento. No momento ele atua em apenas uma escola e, conseqüentemente, só tem a renda do programa, menos de 1 salário mínimo, e depende economicamente da família, ou seja, não é independente financeiramente e não tem assistência médica e nem odontológica. Com o pro labore que recebe ele compra bens de uso pessoal, gasta com diversão e lazer e ajuda pagar os seus estudos. Gustavo, antes de conhecer e atuar no PME, já foi estagiário pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana – Ba e dava aulas de Língua Portuguesa. Portanto, o PME não foi a sua primeira ocupação, aos 13 anos de idade já trabalhava na lanchonete da família. Os seus pais trabalham no setor informal, tem o ensino médio completo e incompleto, pai e mãe, respectivamente, e o seu pai é quem mais contribui na renda familiar. Este jovem não pratica nenhum tipo de esporte e como lazer e entretenimento ele geralmente se diverte em bailes, *show* e danceteria, festa em casa de amigos, lanchonetes e sorveteria e, também, vai ao

shopping center e, às vezes, viaja. Com relação ao PME na vida dele, diz que “é uma oportunidade e que está gostando de ser professor, de dar aulas”. Sente que o monitor, muitas vezes, não é considerado e valorizado como professor e aí ele precisa correr atrás, ser criativo, ele tem que criar. **Projeto juvenil:** Escolarização – Faz curso EaD de Letras Vernáculas e seu sonho era cursar letras com inglês. Pretende fazer uma pós-graduação na área de língua inglesa e em seus horizontes intelectuais vislumbra fazer mestrado e doutorado. Profissão - Deseja passar em concurso público para lecionar e sonha em fazer intercâmbio para se aperfeiçoar e trabalhar na área de língua estrangeira. De Vida - O que mais quer é a sua independência financeira e morar sozinho; casar e ter filhos também faz parte dos seus planos futuros e diz nunca ter parado para pensar numa causa coletiva que tenha vontade de atuar/lutar em relação à sociedade.

4.5.7 Antônio: “experiência profissional e de vida, oportunidade de renda”

Antônio tem 21 anos, é feirense, se considera pardo, é um jovem solteiro, sem filhos e reside com os pais e familiares, em casa própria, no bairro Jardim Cruzeiro, local distante de onde desenvolve as suas atividades profissionais. Sempre estudou em escola pública e nunca fez cursinho preparatório para vestibular. Atualmente, faz a sua graduação em Licenciatura em Educação Física na universidade pública da cidade. Antônio tem transporte próprio que utiliza para se locomover, ou seja, estudar e trabalhar e atua no PME, como monitor de Futebol. Além dessa ocupação, ele é professor estagiário em academia e atua em grupo de corrida, sendo as duas últimas atividades, também remuneradas. Começou a trabalhar com 18 anos, como instrutor em academia de bairro e antes do PME, já teve estágio remunerado pela Secretaria Municipal de Educação, onde atuava como professor estagiário de educação física, no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Atualmente, trabalha, tem plano de saúde, mas não é independente financeiramente e a sua renda fica em torno de 1 salário mínimo e ele a utiliza comprando bens de uso pessoal, gasta com necessidades básicas e com lazer e diversão. Os seus pais têm escolaridade básica completa e atuam no serviço público e no comércio, sendo que o seu pai é o principal responsável pela renda familiar. No tocante às atividades de esporte e lazer, Antônio pratica corrida de rua e futebol e nas horas vagas ele vai à igreja, lanchonete e sorveteria, *shopping center* e pratica esportes coletivos. Também faz leituras de livros, revistas e jornais. Para Gustavo, o “Mais Educação” representa “experiência profissional e de vida” e uma “oportunidade de renda” para o jovem continuar estudando, pois a universidade pública, ela tende a não ser pública e nós precisamos de transporte,

alimentação e material para estudar. Para ele o monitor acaba tendo muito aprendizado com o trabalho com jovens carentes, o que considera “um aprendizado para a vida”. **Projeto juvenil:** Escolarização – Cursa o último período da graduação em educação física e pretende fazer uma especialização na área. Profissão- Atualmente faz estágios em diferentes campos de atuação do professor de educação física: ginástica laboral na indústria, musculação em academia, treinamento esportivo em um grupo de corrida e no espaço escolar com oficina de futebol. Entende que, enquanto professor em formação, essas vivências estejam possibilitando experiências para enfrentar o futuro mercado de trabalho. Pretende fazer concurso público para ensinar na escola pública e sabe que vai precisar de outro trabalho, pois o professor é pouco valorizado e remunerado. De Vida – Abrir empresa na área de serviços como musculação ou corrida e não descarta trabalhar na área de segurança pública ou na área bancária e ser um empreendedor. Sonha em se estabilizar financeiramente.

4.5.8 Pedro: “trabalhar com o que gosta e receber por isso, independência financeira”

Pedro tem 24 anos, é um jovem negro feirense, casado e sem filhos e mora com companheiro em domicílio próprio, financiado, no bairro Tomba. Ele atualmente não estuda, somente trabalha, tem o ensino médio completo e sempre estudou em escola pública. Tem experiência e formação técnica em dança e nunca fez curso pré-vestibular. Começou a trabalhar como coreógrafo em academias e escolas aos 18 anos de idade e hoje trabalha no PME, como monitor de danças, atuando em três escolas, sendo duas da rede estadual e uma da rede municipal, e também é professor de “*swing* baiano” em academias da cidade. Sua renda mensal fica em torno de 1 a 2 salários mínimos e ele é responsável pelo seu sustento, ou seja, é independente financeiramente, tem transporte próprio, uma motocicleta e tem plano de saúde. O seu cônjuge é a pessoa que mais contribui nas despesas domésticas. A sua renda é destinada à compra de bens de uso pessoal, lazer e diversão, necessidades básicas e compra de bens de consumo durável. Seu lazer preferido é dança e vai à igreja, lanchonete, sorveteria, praia e *shopping center* nas horas vagas e finais de semana. Os seus pais não estudaram e são trabalhadores do setor informal. O seu companheiro tem curso superior incompleto e trabalha na indústria. Quanto ao PME, viu a possibilidade de trabalhar com o que ele gosta, a dança, e ganhar com isso, ou seja, ser remunerado. Conforme afirma, através do PME ele expande e leva os seus conhecimentos para outras pessoas e pôde conquistar sua independência financeira. Como jovem monitor sente-se responsável por levar um pouco de cultura para as crianças, ou seja, a música, a dança, um pouco de atividade física e diversão para as crianças.

Projeto juvenil: Escolarização – Ao concluir o ensino médio, sonhava em fazer faculdade de dança, agora pretende fazer o mais breve possível, o curso de educação física e se especializar em treinamento funcional. Profissão - Sonha em abrir o próprio negócio, uma academia e atuar na área de educação física e dança. De Vida - Sente-se feliz com a vida que tem e não planeja muitas coisas em longo prazo.

4.5.9 João: “acreditar na arte e passar o teatro pra frente, uma ajuda de renda mensal”

João tem 28 anos, é natural de Itaparica, na Bahia e mora em Feira de Santana a mais de uma década. Considera-se pardo, é casado e tem uma filha. Mora com sua família em casa própria no bairro da Mangabeira e vai para o trabalho de transporte público. Ele tem formação técnica em Artes Cênicas, curso no nível de graduação, feito em instituição pública e a sua escolarização básica foi toda feita em escolas públicas, somente fez cursinho pré-vestibular na rede privada. João trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família, esposa e filha, sua renda mensal está em torno de 1 a 2 salários mínimos. O mesmo não tem assistência médica e odontológica e gasta seus ganhos com necessidades básicas do lar. Atua no PME, como monitor de teatro, desenvolvendo atividades em três escolas, sendo duas da rede municipal e uma da rede estadual e, também, é professor de artes em escola particular e atua como professor de teatro em projeto cultural. João já foi vendedor de calçados e começou a trabalhar com 18 anos de idade. Atualmente ele só trabalha, não está estudando e nem faz esporte. Nas horas vagas frequenta festas nas casas de amigos, vai a restaurantes, ao *shopping center* e ao cinema, além de ler livros, revistas e jornais e ficar curtindo e cuidando da filhinha. Seu pai tem o ensino superior completo e sua mãe o ensino médio, sendo que o pai é profissional liberal e a mãe trabalha em casa. A sua companheira tem o ensino médio completo e também trabalha em casa. João é comprometido com o que faz, acredita na arte e tem verdadeira paixão pelo teatro. Vê no PME a possibilidade de “passar o teatro pra frente e uma ajuda na renda mensal”. No “Mais Educação”, ainda não se sente professor e acha que enquanto monitor de teatro tem a oportunidade de o inserir em comunidades carentes, onde as pessoas têm pouco acesso à cultura e gosta de formar cidadãos com senso crítico. **Projeto juvenil:** Escolarização – Fazer curso de elaboração de projetos culturais; fazer curso na área de história da arte; fazer um curso superior de psicologia. Profissão- Se aperfeiçoar na área de teatro, pois escolheu o teatro como profissão e acredita que tem vocação artística e potencial; Continuar trabalho com grupo da 3ª. idade; escrever projetos e concorrer em programas de incentivo cultural dos governos municipal, estadual e federal; aplicar a psicologia de forma

mais técnica no trabalho de teatro. De Vida - Continuar atuando na área teatral como ator, diretor e professor; estimular o público a ter uma visão analítica sobre as mazelas do mundo que vivemos e do Brasil.

5 ENCONTRANDO NEXOS INTERPRETATIVOS E ANALÍTICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados obtidos na pesquisa empírica, bem como, a sua análise e discussão a partir da literatura que dialoga com os pressupostos teóricos e principais questões levantadas pela pesquisadora. Portanto, para abordar os principais temas e questões concernentes ao nosso trabalho, o presente capítulo está organizado em duas seções.

A primeira traz dados relacionados ao perfil dos jovens monitores da pesquisa e faz algumas considerações teóricas no sentido de localizar a juventude e a condição de jovem educador, ou seja, estabelece nexos analíticos que responde de qual juventude e condição juvenil estamos falando quando tratamos desses sujeitos jovens que educam e que ocupam um lugar fulcral no contexto do PME, embora em certo sentido, boa parte dos depoimentos nos sinalizou que os mesmos perpassem pela invisibilidade da valorização, do reconhecimento e da própria presença tanto na escola onde atuam como no contexto geral do programa.

A segunda seção está subdividida em cinco partes, trazendo à tona as principais questões das entrevistas realizadas, sendo estas mais diretamente atreladas às oficinas, aos saberes trabalhados e às posturas pedagógicas adotadas nas ações educativas protagonizadas pelos jovens monitores. A fim de demonstrar a visualização das concepções desses sujeitos acerca do PME, apresentamos as suas opiniões, críticas e descontentamentos a partir do que declaram enquanto formato precário ou pouco consistente de educação integral.

E ainda, os significados do PME para os jovens, já sinalizados nas suas respectivas apresentações na primeira seção, dando destaque à profissionalização desses sujeitos e enfatizando o pressuposto central da nossa investigação que problematiza esse contexto laboral como uma forma de os jovens se inserirem social e profissionalmente, bem como afirmarem a sua condição juvenil seja de jovens estudantes universitários, seja de jovens egressos do ensino médio e superior na busca de um “lugar ao sol”, ou seja, uma ocupação, uma oportunidade de renda.

Finalizando este capítulo abordamos de forma preliminar as principais aspirações futuras e projetos juvenis de escolarização, profissional e de vida dos jovens monitores, destacando que esse não foi o foco principal da nossa investigação, porém acreditamos que os dados levantados a esse respeito nos ajudaram a identificar o que esses projetos têm a nos informar da atual situação juvenil dos jovens monitores e a relação com a inserção socioprofissional possibilitada a partir do PME. A despeito da situação juvenil, conforme já explicitado, pode ser entendida como “tradutora dos diferentes percursos que a condição

juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia” (CAMACHO, 2004, p. 331).

5.1 De qual juventude e condição juvenil estamos falando?

Pois bem, conforme já mencionado, os jovens Luiza, Joana, Beatriz, Roberta, Clara, João, Gustavo, Antônio e Pedro são os nove monitores, sujeitos dessa análise. Eles integram o grupo de atores educativos que atuam na Escola Municipal Esperança no contexto do PME na cidade de Feira de Santana – BA, ou seja, desenvolvem atividades educativas em uma escola pública de ensino fundamental, na periferia de um grande centro urbano, e, nesse sentido, o que eles têm mais em comum é o fato de perceberem o PME como uma alternativa de renda, de ajuda financeira e oportunidade de experiência profissional, o que aponta para uma condição juvenil de jovens trabalhadores das classes populares.

Segundo Dayrell; Carvalho; Geber²⁷ (2012) esses personagens vêm surgindo em várias propostas de educação integral existentes no Brasil. Afirmam ainda, tratar-se de um novo ator educativo, contratado pelas escolas para desenvolver ações educativas, na sua maioria de caráter cultural e/ou esportivo, que atua desenvolvendo oficinas no contraturno escolar.

Na maioria das vezes, tais educadores são jovens e, geralmente são moradores das comunidades nas quais realizam suas ações educativas, “atuando sob as mais diferentes denominações como: oficinairos, educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores” (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 157), e monitores, entre outras.

Nesta seção procedemos a uma análise, a partir do perfil socioeconômico desses jovens, com o intuito de problematizar a juventude da qual estamos tratando, levando em consideração as diversas possibilidades de “juventudes” existentes. Nessa direção, também nos baseamos em Pais (1990) quando defende o conceito de juventude enquanto uma categoria socialmente construída, elaborada no contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas particulares, e, por isso mesmo, sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

Ainda nessa perspectiva, consideramos aqui, conforme já sinalizado no capítulo específico sobre essa temática, a juventude como categoria social e relacional, no

²⁷ Os autores nos deram pistas analíticas importantes para pensar este capítulo pelo fato de terem desenvolvido um estudo específico sobre jovens educadores em um contexto de educação integral em 2012.

entendimento de que “tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos” (GROPPO, 2000. p.7).

Ademais, também constitui tarefa dessa seção, situar, no âmbito da sociedade brasileira e da conjuntura atual, de qual condição juvenil estamos falando quando tratamos de jovens de classes populares, na condição de estudantes egressos do ensino médio, estudantes universitários de cursos de licenciatura públicos e privados, nas modalidades, presencial, semi-presencial e EaD e, às vezes, já egressos desses cursos e com seus respectivos diplomas em mãos, atuando como agentes educativos numa proposta federal de educação integral que os considera “voluntários” e lhes concede um pro labore de R\$300,00.

Tal recurso, conforme afirma alguns dos jovens, é utilizado integralmente ou quando somados a outras fontes, nas suas despesas com bens de uso pessoal, lazer e diversão, pagamento de estudos e necessidades básicas. Tais elementos já nos sinalizam tratar-se de uma condição juvenil em que esses jovens monitores precisam trabalhar na perspectiva de fruição dos seus direitos mais elementares como alimentação, vestuário, estudos e lazer. Nesse sentido, cabe ressaltar que apreendemos o conceito de “condição juvenil” conforme explicitado por Camacho (2004, p. 331) que a define como “modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida”.

Daí, destacamos tratar-se de trajetórias diversificadas, porém em comum marcadas por situações de vulnerabilidade socioeconômica, inserção precoce no trabalho em atividades instáveis e mal remuneradas etc., do percurso escolar em sua maioria na rede pública e posteriormente faculdade particular, com os próprios recursos ou pelo ProUni (um caso apenas), exceção feita àqueles que cursaram ou cursam universidade pública (exatamente três, dos nove jovens monitores).

Vale ressaltar que os dados levantados em campo, em relação às práticas de esporte e lazer dos jovens monitores, revelam um precário acesso a equipamentos culturais e esportivos. A esse respeito destacamos que o lazer dos jovens além de ser restrito pelo tempo dedicado ao trabalho, aos estudos e afazeres domésticos também acaba ficando comprometido devido a problemas relacionados à infra-estrutura cultural do município onde residem os entrevistados.

Destacamos que Feira de Santana, apesar de ser o maior município do interior baiano, possui uma limitada oferta de equipamentos culturais ligados à música, ao teatro, ao cinema e às artes de forma geral. Não há registro de estudos que mapeiem e discutam de forma mais ampla e consistente a vida cultural da cidade. Sendo assim, possivelmente, as limitadas opções de lazer e os reduzidos espaços de encontro com sujeitos de faixa etária semelhante

configuram-se como entraves na construção de redes sociais mais expressivas para a população juvenil da cidade.

Possivelmente, isto faz com que as formas de sociabilidade juvenil ocorram, principalmente, nos espaços de convívio da comunidade, onde se destacam a frequência à igreja, o encontro em lanchonetes, sorveterias, casa de amigos e colegas, geralmente no próprio bairro onde residem e, às vezes, no centro da cidade, no *shopping center*, onde é possível ir às únicas salas de cinema e à livraria.

Ainda a esse respeito, possivelmente, entre os jovens monitores “se reproduz uma realidade característica da parcela da população jovem pobre, que é a dificuldade de acesso a determinados equipamentos culturais” (DAYRELL; CARVALHO; GEBER; 2012, p. 160), o que representa um dos principais desafios à juventude brasileira.

Destacamos também, que ao falar da condição juvenil no Brasil contemporâneo, Abramo (2005) afirma que juventude é desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. Ainda a esse respeito e esclarecendo sobre as dificuldades conceituais que envolvem o termo, fala-nos:

No entanto, quando se busca precisar um pouco mais o próprio termo, as dificuldades aparecem, e todo seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra. Há muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema (diferentes referentes designados pelo mesmo termo); cada disciplina das ciências humanas faz um tipo de recorte e, dentro delas, diferentes correntes teóricas ressaltam dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir (ABRAMO, 2005, p. 37-38).

Diante de tal questão, conforme já deixamos claro anteriormente, acreditamos que se faz necessário falar em juventudes no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Ainda conforme Abramo (2005) a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Assim, precisamos questionar a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais ainda, perguntar sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida.

Ao falar da juventude que atua no “Mais Educação” no contexto pesquisado, podemos considerar que a condição vivida pelos jovens monitores é o retrato de uma situação vivida a

partir de uma suposta e controversa inserção socioprofissional, já que contraditoriamente, os mesmos afirmam a necessidade e a oportunidade de atuação no PME como algo positivo, pois além de uma ajuda na renda mensal, eles têm a possibilidade de ganhar experiência na área educacional, dando continuidade à profissão que querem exercer num futuro próximo.

O que para nós, aponta para uma tendência de responsabilização individual pelos destinos socioprofissionais, típica de tempos onde há o predomínio do capital financeiro incidindo na desregulamentação das relações de trabalho e que vem afetando os jovens em situação de vulnerabilidade frente à instabilidade no trabalho e ao desemprego, o que repercute diretamente sobre suas perspectivas de futuro.

Segundo Corrochano (2008), por exemplo, grande parte dos jovens aponta o interesse na busca de experiências de trabalho que lhes permitam alcançar os projetos de realização profissional, mesmo que tais escolhas não reflitam, em iguais proporções, em melhores salários e condições de trabalho. Muitos desses jovens educadores, como notamos, conseguem articular a sua formação escolar com a atuação profissional desenvolvendo oficinas em torno de temas que gostam, que lhes realizam. Os relatos de dois jovens monitores de dança e teatro ilustram bem essa realidade:

(...) com relação a está trabalhando no PME, é porque assim, eu tenho objetivos, e de uma certa maneira eu estudei, eu fiz um curso técnico durante quatro anos, de dança, então assim, eu sempre me identifiquei muito, desde criança, com a dança. Aí, com a vinda do Mais Educação, só veio a calhar, foi a união, foi unir o útil ao agradável, né? (Pedro, 24 anos).

(...) é, eu acredito na arte, eu acredito no teatro, quando eu comecei teatro, também, eu sempre vim de escola pública e foi através de um professor que eu conheci o teatro e, a partir dessas aulas de teatro, me descobri como pessoa, eu vi no teatro a possibilidade de tá podendo ajudar, é, não só financeiramente é, a mim e a minha família, mas também tá ajudando de forma social as pessoas, podendo mudar a comunidade através do teatro, através da arte, então, toda vez que eu vou na sala de aula dar aula de teatro, eu não vou apenas com o pensamento de receber salário no final do mês, mas uma oportunidade de tá aliando o útil ao agradável porque hoje, o teatro é a minha profissão, eu trabalho com o teatro profissionalmente (João, 28 anos).

A partir das informações acerca do perfil étnico e econômico, onde temos jovens negros e pardos, sendo a maioria negros, com renda individual variando entre meio salário mínimo e 1 a 2 salários mínimos, e renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, moradores, em sua maioria, de bairros populares, estudantes egressos de escolas públicas, confirma-se as análises que destacam que as diferentes formas de se viver a condição juvenil expressam-se nas condições sociais como, por exemplo, na origem de classe, nas condições culturais de diferentes etnias, identidades religiosas e de valores de gênero e, até mesmo, geográficas,

entre outros aspectos. Sendo assim, não podemos perder de vista o fato de que além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, que se transforma na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 158).

Nesse sentido, ser jovem e poder usufruir de tal condição é, sobretudo, trabalhar e ter alguma renda para se manter, para ajudar nos estudos e na própria sobrevivência material. É ter algum dinheiro para se locomover, ir à lanchonete, à sorveteria, ir ao cinema, ao *shopping center*, à praia, ao *show*, comprar livros, revistas, jornais, etc.. É dessa condição que estamos falando, jovens pobres trabalhadores “voluntários”, sob o título de jovens monitores do e no PME onde tal situação de profissionais sem vínculo empregatício também lhes faculta a fruição mínima da condição juvenil.

É interessante observar a análise de Pochmann (2004) sobre a juventude em busca de novos caminhos no Brasil, que destaca a necessidade de se problematizar a diversidade juvenil na sociedade de classes afirmando que

A diversidade na fase juvenil identificada numa sociedade de classe tende a ser geralmente obscurecida pelo retrato que se constitui geralmente associado à identificação de uma fase dourada. Isso acontece frequentemente porque a referência das informações sobre a juventude concentra-se, na maior parte das vezes, nos jovens pertencentes às camadas privilegiadas (...). No Brasil, isso não é diferente. Ainda que a fase juvenil esteja presente em todas as classes, nota-se que ela não ocorre de forma homogênea a todos. O modo de ser jovem difere muito, principalmente quando há diferenças significativas entre estratos de renda no conjunto da população (Pochmann, 2004, p. 231).

Dessa forma, pode-se considerar que os jovens filhos de estratos pobres e menos favorecidos economicamente no país, encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social e, também, como forma de usufruírem de uma condição melhor do que aquela vivida por seus pais e familiares. Ressalta-se também que ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando vagas de menor remuneração, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho.

Ainda conforme Pochmann (2004), o contrário parece ocorrer para os jovens filhos de pais de classe média e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho. Assim, terminam por obter acesso às principais vagas disponíveis, com maior remuneração e em postos de direção no interior da hierarquia do trabalho.

Essa tese pode ser comprovada a partir da condição dos sujeitos jovens dessa pesquisa que, ao encontrarem um mercado de trabalho extremamente desfavorável, se submetem a ganhar um pro labore menor que um salário mínimo, enquanto monitores educadores “voluntários”, como forma de sobrevivência e, de certa forma, se submetendo por visualizarem, contraditoriamente uma possibilidade de inserção socioprofissional e, também o fato de terem uma ocupação numa conjuntura bastante competitiva e desigual.

(...) eu penso assim, que eles fazem um pouco de descaso com o material humano, no caso do monitor do Mais Educação, porque assim, eu acho que nós não somos menos importantes do que os outros professores, lógico! Os outros professores têm já uma graduação, uma formação e assim, alguns professores do Mais Educação não têm essa formação mas dentro do que a gente fez que é uma coisa muito importante e sendo cobrada uma carga-horária muito extensiva na maioria das vezes, até uma ida à escola muito extensiva, que tem escola que te cobra que você vá duas, três vezes na semana, é, cumpra determinado horário com uma carga horária extensa durante a semana (...). Deveria ser mais valorizado com relação à remuneração, que eu acho muito pouca! No caso hoje, nós ganhamos menos que meio salário mínimo, então, deveria valorizar mais o monitor (...) valorizar mais o nosso trabalho. Porque nós nos empenhamos, nos dedicamos, apesar deles nos tratarem como voluntário, nós não trabalhamos como voluntários. Nós trabalhamos mesmo, porque cumprimos horário, vamos, se faltamos, damos atestado, avisamos previamente que vamos faltar, então, eu acho assim, que eles deveriam ter um pouco mais de compromisso para com a nossa pessoa (Pedro, 24 anos).

Destarte, a questão colocada acima, acaba nos remetendo para uma análise mais ampla e conjuntural na qual acreditamos que o Brasil continuaria a reproduzir a desigualdade entre ricos e pobres no interior do mercado de trabalho. Melhor dizendo, “isso significa dizer que o funcionamento do mercado de trabalho termina por ampliar as diferenças originárias de uma sociedade de classes” (POCHMANN, 2004, p. 323) e, nas últimas décadas, no Brasil, tornou-se extremamente desfavorável ao conjunto da classe trabalhadora, especialmente aos jovens.

Ademais, cabe destacarmos que este reforço às desigualdades socioprofissionais e precarização do trabalho também vem alojar-se no sistema público de ensino conforme denota o relato indignado do jovem monitor Pedro, quando expõe as relações de trabalho certamente estabelecidas no “não contrato” firmado através do termo de adesão e compromisso ao qual o monitor é submetido ao ingressar no PME.

5.2 Jovens olhares, fazeres e dizeres: achados instigantes

Investigar acerca do significado do PME para jovens monitores, trabalhadores ocupados em desenvolver oficinas educativas na chamada educação integral também significou apreender significados, sentidos e apreensões dos mesmos. Na presente seção apresentamos as principais falas que foram analisadas após a transcrição das questões realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os nove sujeitos da pesquisa.

5.2.1 Os possíveis significados das oficinas

Aqui analisamos algumas falas advindas das questões 3, 4 e 8 da entrevista realizada junto aos sujeitos jovens e que estão relacionadas às oficinas que desenvolvem e os seus possíveis significados. Para isso, todos eles responderam às seguintes perguntas: “Qual a oficina que você desenvolve no PME? Descreva brevemente como desenvolve tal atividade/oficina no cotidiano do PME/ Descrever a rotina de um dia de trabalho. Como avalia a sua aula/oficina, ou melhor, o desenvolvimento da sua atividade no PME?”

Os jovens educadores reconhecem suas oficinas enquanto um espaço de aprendizagem de um esporte, como futebol, ou de um saber cultural como a dança, a música, o teatro, a arte. No entanto, é interessante observar que muitos desses educadores atribuem uma maior importância à perspectiva da oficina como momento de realização de uma formação humana, da transmissão de valores e de uma socialização.

Tal interpretação vem ao encontro da análise de outros pesquisadores (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 164) sobre contexto semelhante, quando afirmam “ser comum entre os jovens educadores a percepção de que suas oficinas, para além da transmissão de saberes, têm um caráter de socialização”.

Essa constatação pode ser exemplificada por meio do relato de um jovem monitor que trabalha com o futebol em suas oficinas e ao ser questionado sobre os saberes e a aprendizagem dos seus alunos do PME ele diz:

(...) a gente começa o ano, com os jogos mais cooperativos para que os alunos sendo de séries diferentes, eles possam se interagir mais. Uma coisa que a gente pode observar é a questão da violência, que a partir do convívio, a partir das aulas, é, vem se mostrando a questão da cooperação, **da socialização** (...). Já existe essa relação de respeito mútuo, entre meninos e meninas (...) então, eu acho significativo, é o ganho pedagógico (Antônio, 21 anos, grifos nossos).

E também na perspectiva do monitor de teatro:

Justamente, o teatro tem a questão do lado social, né, e o que a gente fica, assim, nas minhas aulas o que a gente propõe e está sempre incentivando é a questão da **socialização**, do convívio em grupo, do respeito mútuo, porque no teatro a gente precisa dessa coletividade, desse elo de harmonia entre as pessoas pra o trabalho fluir. Então, até através dos próprios exercícios, através das próprias dinâmicas, a gente **tá trabalhando a socialização entre os indivíduos**, o respeito das diferenças! É, trabalhar em grupo, respeitar desde o 1º momento de saber ouvir e depois falar, a lidar com as diferentes personalidades, as diferentes referências sociais. Então o que tá focando é isso, o respeito, isso a gente consegue é formar um grupo de pessoas que acabe, a partir das aulas de teatro, respeitando os indivíduos, os seus amigos, os seus colegas, e levando isso pra sala de aula, pra o meio mesmo, o cotidiano, já está sendo benéfico, já estou conseguindo perpetuar aquilo que o teatro prega também (João, 28 anos, grifos nossos).

Como podemos observar, e, ainda conforme Dayrell; Carvalho; Geber (2012, p. 164) na maioria das vezes, entre esses educadores, muitas são as representações que surgem ao referirem-se à questão da socialização, como: “socializar é promover uma educação humana”; “é transmitir valores”; “é ocupar o tempo ocioso dos alunos”; “é educar os alunos que a escola e a família não conseguem”.

Completam os autores, que essas representações recorrentes hora podem ser compreendidas a partir de uma concepção de educação mais ampla de direitos, de transmissão de valores. Hora aproximam-se mais de uma concepção de que crianças e jovens são sujeitos “perigosos” e precisam ser contidos, ou que o papel das ações educativas voltadas para essas parcelas da população seja o de reparação de uma socialização mal realizada pelas instituições tradicionais, como a escola e a família.

Ao comentarem os motivos pelos quais o PME faz-se necessário em comunidades pobres e em escolas públicas como a Escola Municipal Esperança, Luiza e Antônio dizem:

Eu penso que o monitor é um ajudador, um colaborador da sociedade, né? Em retirar esses alunos, essa clientela que está aí perdida, né, **recuperar esses alunos, dar uma chance deles ser criança**, a verdade é essa! Recuperar o tempo perdido que às vezes a família (...) deles, deixa eles de lado, assim, abandonados. O Programa eu creio que veio para isso, pra dar um subsídio a eles, uma realidade de vida diferenciada, como ser humano, capaz de mudar o ambiente que vive! (Luiza, 27 anos, grifos nossos).

(...) tem a questão, é, do objetivo do programa é, o objetivo mostra ser muito mais voltado para **tirar a criança do ócio, tirar a criança da rua**, é, como aquele discurso de tá ali no colégio, **não vai usar drogas** e tal (Antônio, 21 anos, grifos nossos).

Podemos observar que geralmente, a concepção desses jovens monitores corresponde às perspectivas presentes nas ações públicas voltadas para crianças e jovens, inclusive conforme as concepções do próprio PME, ora pautadas da garantia e fruição de direitos à

esses segmentos, ora na ideia de socializar os sujeitos perigosos ou “mal adaptados” (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 165).

A esse respeito diz a monitora de danças:

(...) porque a gente mantém os alunos aprendendo de alguma forma (...) manter os alunos mais tempo na escola, para eles aprenderem mais, **para eles estarem fora da rua, dos perigos do cotidiano**, das realidades que, infelizmente, nossa sociedade tem ruim, muitas vezes **a questão das drogas, da violência** e muitas outras coisas que acaba induzindo os nossos jovens caírem num abismo sem volta (Clara, 21 anos, grifos nossos).

Continua o monitor de teatro:

(...) eu me sinto satisfeito por tá dando a continuidade àquilo que eu escolhi, o teatro, a possibilidade de estar inserindo o teatro em uma comunidade carente onde as pessoas não têm acesso à cultura (João, 28 anos).

Ainda sobre essa questão, Sposito e Carrano (2003, p. 17) identificam essas duas possibilidades ao afirmarem que, nas concepções que pautam as ações para os jovens, quando protagonizando atividades educativas, “tanto pode estar presente a idéia de ‘proteção’ da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia”.

Vejamos o que dizem duas jovens monitoras:

Um dos principais motivos de estar atuando no Mais Educação é que eu me sinto assim, como se eu tivesse assim, sendo um portal de ajuda para essas crianças... Esse é meu 1º. ponto de vista, e é um trabalho que realmente tem que ser feito com muito amor, eu digo assim, muito amor mesmo, porque eu considero assim, mais como um realmente, um portal de ajuda para essas crianças, até porque é um tempo integral que eles têm na escola, e **isso bloqueia o, como eu posso falar assim, é, a exposição deles nas ruas, né?! Eu acho que, é como eu te falei, é um portal de ajuda mesmo, para esses jovens e adolescentes (...)** E o meu cotidiano no Mais Educação é algo assim em que eu procuro sempre está variando, sempre procurando a interagir com eles é, colocando em questão vários problemas também ligados à sociedade, ligado ao meio em que eles convivem e procurar assim, de certa forma, a melhor solução de orientá-los (Beatriz, 27 anos, grifos nossos).

Eu procuro não abordar somente matemática. Na última aula mesmo, eu tive, eu levei eles pra sala de vídeo para a gente passar um vídeo sobre drogas. Então, a gente aborda também conteúdos do dia-a-dia. Na semana de trânsito eu falei com eles a questão de drogas e trânsito, porque que eles não podiam pegar carro. Então, assim, tá um pouco longe de matemática, mas eu trouxe dados estatísticos, porcentagem, então já falei um pouco com eles, trabalhei um pouco de matemática, trazendo a realidade de porcentagem, de dados estatísticos, mas com a situação é, é, que estamos vivendo, então atualizei um pouco e isso eu acho que eles têm tido mais prazer em comentar até o que não é comentado na sala de aula (Joana, 28 anos).

No mesmo sentido, enfatizam Antônio, João e Pedro nos seus respectivos depoimentos:

(...) tem o objetivo que é mais assistencialista, mas já cumpre uma, uma questão básica que é o do reforço, o reforço escolar (...) É a questão do esporte também, é positivo, pois os alunos, às vezes, não têm a possibilidade de praticar o esporte, de brincar, às vezes tem que trabalhar, enfim, é, (...) significa a oportunidade de valorizar é, o aluno das escola pública que não tem acessibilidade a vários, a várias questões, a várias coisas da sociedade como esporte, às vezes, é, a educação, música, arte, então eu acho bastante interessante é, o programa por valorizar o aluno em si. (Antônio, 21 anos).

(...) é, faço teatro porque gosto e porque eu acredito que o teatro seja uma forma de mudar é, mudar minha comunidade, mudar a realidade dos alunos que eu dou aula porque a maioria deles são de escolas, são de comunidades carentes que, como eu já falei, não tem contato nenhum com a arte e a possibilidade eu tenho de tá, é, inserindo (...) e na maioria das vezes, em comunidades carentes e, eu me sinto muito feliz em poder dizer que além de trabalhar com crianças, com adolescentes, pré-adolescentes (...) e me sinto contente em estar podendo, é, mesmo sendo jovem, estar podendo mudar a realidade, nem que seja de uma pessoa, mas me sinto contente! Esse é um trabalho prazeroso para mim (João, 28 anos).

(...) O meu objetivo de tá trabalhando na área do Mais Educação é não só levar um pouco mais de cultura para essas crianças que hoje em dia só ouvem músicas pejorativas pra si mesmo, entendeu?! E, também, assim, um pouco de atividade física, de exercício físico, e diversão para eles também (Pedro, 24 anos).

É no contexto dessas multiplicidades de concepções existentes em relação à sociedade, bem como em relação aos projetos e programas onde desenvolvem atividades educativas que atuam os jovens educadores/monitores. Sendo possível identificar uma maior valorização desses atores à perspectiva da socialização em relação à proposta de transmissão de saberes, também é possível observar que a concepção de socialização entre os educadores é também diversa, ora tendendo à perspectiva de garantia de direitos, ora a uma proposta de ressocialização dos sujeitos “em risco social”. Ora numa tentativa de enquadramento dos “mal adaptados”, ora na perspectiva da integração social (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 165).

É o que nos demonstra mais claramente esses depoimentos de Gustavo, Clara e Pedro:

Tem que correr atrás mesmo de fazer esses alunos continuar em sala, e é muito importante porque pode não ser como um professor em sala de aula, mas a gente está correndo atrás, a gente tá querendo **colocar os meninos para trabalhar mesmo, pra melhorar a vida deles** e a gente busca que essas oficinas, que pode parecer boba para alguns alunos, mas a gente é importante, a gente quer que isso tenha algum valor na vida deles (Gustavo, 20 anos, grifos nossos).

(...) tentei trazer para os alunos, justamente o objetivo do projeto que era ensinar, mas de forma dinâmica, de uma forma diferenciada! É, e **trazer pra eles um pouco de cultura, também, porque eu acho que é isso que o PME busca, trazer aquilo**

que não tá muito no universo deles, no cotidiano escolar regulamentar (...) buscando, é, se entrosar cada vez mais com a música, com a dança, com os ritmos, movimentos do corpo, tudo isso foi visto nas aulas (Clara, 21 anos, grifos nossos).

(...) porque através dele a gente consegue fazer muitas coisas, **recuperar meninos**, assim, às vezes que tá em dúvida do que fazer, que caminho seguir, e aí você consegue, de uma certa forma, **colocar eles num, num caminho certo** (Pedro, 24 anos, grifos nossos).

Identifica-se, porém, um aspecto pouco crítico das concepções juvenis acerca da função social da escola, fugindo de uma perspectiva mais ampla de educar com a finalidade libertadora e emancipatória do ponto de vista humano e social a partir do momento que os mesmos, em seus mais diversos relatos, endossam as prerrogativas de educação assistencialista e de cunho salvacionista que tem sido o mote dos programas governamentais nas últimas décadas aqui no Brasil.

5.2.2 Posturas dialógicas

Por meio da questão de número 10 da entrevista realizada com os jovens monitores questionava-se o seguinte: “Como é a sua relação com os seus alunos? Como avalia a aprendizagem deles na sua oficina? O que aprendem? O que falta para melhorar?” E também, a partir dos nossos contatos, com observações diárias no cotidiano da escola e relatos informais dos jovens monitores no decorrer de três anos de aproximação da pesquisadora com os mesmos, foi possível identificar, a princípio, duas qualidades atribuídas pela maioria deles para realização de suas ações educativas. Essas seriam: habilidade do educador em conhecer e saber dialogar com as crianças e principalmente com os jovens com quem eles estão trabalhando, e conhecer o local no qual eles desenvolvem suas ações educativas.

As falas a seguir ilustram essa constatação:

E assim, o que eu observo que eles aprenderam (...) é através de um aluno, que ele não suportava as aulas de dança, então, através de conversas, dos vídeos, da dinâmica na aula, ele chegou pra mim uma vez e disse que ele não conseguia mais ouvir uma música e ficar parado, ele tinha que dançar, então, aquilo ali foi positivo (...) tinha medo, tinha vergonha, ele deixou se soltar, ele deixou fazer, ele permitiu com que ele aprendesse, então eu acredito assim, que é como um ponto muito positivo (Roberta, 19 anos).

(...) Gosto muito do trabalho diferenciado, na perspectiva de um trabalho diferenciado dessa clientela do meu bairro. Eu moro aqui no Feira VII mesmo, então, eu cheguei aqui nessa escola (...) vi que tinha o Projeto, me interessei em participar e gosto de ser educadora (Luiza, 27 anos).

Segundo Dayrell; Carvalho; Geber (2012) se por um lado é possível identificar uma diversidade existente nas oficinas em relação aos saberes transmitidos, locais e condição, por outro podemos afirmar que os jovens monitores compartilham a tendência a valorizar a habilidade de diálogo com os seus alunos.

Entretanto, como observado, expressam uma postura pedagógica que valoriza o contato dialógico com as crianças e jovens, de troca e de valorização do saber dos mesmos e não uma postura de poder, de colocar-se em uma posição hierárquica superior. É interessante levar em conta que essa postura é contrária à realidade de boa parte das escolas, nas quais é comum os professores não conhecerem de fato os seus alunos para além dos muros da escola e muito menos conseguirem estabelecer uma relação baseada no diálogo.

Cabe observar também, que a experiência do monitor como educador sinaliza para uma dinâmica mais sensível, própria da linguagem artística, corporal, ou seja, própria de outros saberes e experiências educativas desenvolvidas fora do contexto formal e que se desenvolvem num quadro de fluidez e intermitência presentes nas formas institucionalizadas de inserção a que são submetidas populações pobres. Conforme Laranjeira; Teixeira; Bourdon (2007) ao analisarem contextos de educação não-formal enquanto formas de inserção de jovens pobres no subúrbio ferroviário de Salvador, “as intervenções socioeducativas se apresentam no âmbito cultural, artístico, associativo e (ou) voluntário” e, ainda no que tange as posturas dialógicas, as quais nos deparamos nos relatos dos jovens monitores, elas acabam sendo confrontadas com a verticalidade de muitos contextos formais.

Acreditamos que esses depoimentos expressam, de alguma forma, essa tendência, ou seja, formas de negociação e diálogo:

Assim, é, não só do projeto, mas como até em sala de aula normal, o professor ele tem que entrar, não como “eu mando” e “você obedece”, ele tem que entrar como amigo, porque é como se fosse um jogo, você me ajuda e eu te ajudo (...), quer dizer que você tem que ceder para o aluno, mas você tem que aprender a lidar com ele (...) Então era mais ou menos o que eu tentava fazer com eles! Então vamos fazer assim, vocês ensaiam o que eu preciso que eu boto uma outra música que agradava a eles. Porque assim eu equilibrava o jogo, e a gente conseguia ensaiar as duas partes. Então assim, o professor em si ou o monitor, o educador, ele tem que ter esse equilíbrio, não só ceder pro aluno e também não só querer pra ele, é um jogo em que as duas, os dois lados tem que sair ganhando (Roberta, 19 anos).

Ó, minha relação com eles, é, de uma certa forma, tem um privilégio porque é unânime em todas as escolas que eu trabalho, que são mais de uma, é, todos gostam, (...) exceto, assim, como eles estão já em cultura, de um ritmo, de ritmos assim, músicas um pouco pejorativas, ofensivas e tal (...) a eles mesmos, mas (...) mesmo assim, eles adoram a modalidade, então eu tenho uma facilidade de me comunicar com eles por causa que isso é, me dar um privilégio de trabalhar com eles, no caso, a minha modalidade de dança! Assim, lógico, os meninos é um pouco mais resistente

a dançar porque tem alguns que não gostam, outros e tal, só quer dançar um ritmo assim, por exemplo, um pagode (...). Mas assim, dentro do que eu ofereço, do que eu procuro fazer, a me adaptar às turmas, à escola, eles participam, tipo quando eu faço exercício, um pouco de exercícios competitivos que meninos adoram isso (...). Procuro botar um ritmo assim, tipo hip-hop, um hap, uma coisa assim, que eles gostam mais, mas assim, no geral, todos acabam participando, se entretendo dentro da modalidade sem muita rejeição (Pedro, 24 anos).

João e Beatriz também revelam que a conversa, o diálogo, a amizade ainda é o melhor a fazer:

Bem, a minha relação com os meus alunos é, é pautada mais no diálogo, eu gosto muito de ouvir, é, no meu dia-a-dia e isso eu levo como professor. Muitas vezes, a gente se depara com alunos extremamente indisciplinados é, muitas vezes até arredo, com a sua pessoa, com a minha pessoa na sala de aula (...). O primeiro contato que eu tento fazer é dialogar porque aquilo é apenas um mecanismo de defesa (...), a realidade dele deve ser muito difícil (...) no meio em que vive e ele quer, às vezes, colocar pra fora de forma incorreta na sala de aula, então, o 1º contato tem que ser diálogo. O 2º? Diálogo, porque isso que eu aprendi no seio familiar mesmo, a gente tem que ficar insistindo no diálogo até porque é uma forma mais eficaz de estar tentando convencer, mostrar pra eles que é importante tá na sala de aula, é importante que é, pra eles é importante pra o professor (João, 28 anos).

Eu vejo assim, é, o monitor pra mim, ele tem que ser, além de um educador, além de uma pessoa que tá ali pra ser um educador, eu assim, no meu ponto de vista, eu acho que ele tem que ser um amigo, um companheiro compreensivo para aquelas pessoas que ali ele está trabalhando, né?! Porque são várias crianças, vários jovens, cada um tem uma atitude, um pensamento... Afinal, é isso que faz as variações do ser humano! Então eu acho que o monitor além de tudo isso, além de ser profissional, além de ter que ser profissional, educador, ele tem que ser um amigo, ele tem que ser assim, realmente um atrativo, eu digo assim, para que esses jovens venham assim, ser favoráveis a eles. (Beatriz, 28 anos).

Nessa mesma perspectiva, as jovens monitoras valorizam a relação amigável e uma delas também destaca o respeito:

Bom, a minha relação com os alunos, primeiramente é de respeito. Eu acho que tem que existir isso aí, eu respeitar o meu aluno e o meu aluno saber me respeitar pra poder a atividade desenvolver tranquilamente, né? Uma relação amigável em que o aluno pode também dizer quais são os meus defeitos, o que eu preciso melhorar pra eles. (...) É isso aí, e o que eu creio que eu consigo deixar neles, é a amizade! É a vontade de voltar no ano seguinte (Luiza, 27 anos).

Assim, como monitora, a gente busca sempre ter a atenção deles, cativá-los porque justamente não tem essa questão da imposição, da questão da nota e tal, eles ali estão por livre e espontânea vontade, tipo porque eles querem participar da aula. Então a gente tem que entreter eles da melhor forma possível (...) foi isso que eu tentei fazer nas minhas aulas! A questão de relação mais de amizade, e o entrosamento maior entre eles assim, falar a língua deles de uma certa forma, e fazer o que eles gostam também, dentro do meu cronograma (Clara, 21 anos).

Já o jovem monitor Gustavo, observa tudo isso e compreende que precisa haver entrosamento e, muitas vezes, ser uma espécie de conselheiro numa relação também amigável, de empatia e que ultrapassa o espaço escolar:

É, a minha relação com o aluno, por eu ser mais novo, eu acho que eles pensam que eu faço parte deles (...) ou eu sou como eles, a gíria e tudo! Mas eu procuro é, me infiltrar mesmo neles, no que eles fazem, eu procuro ser muito carinhoso com eles, às vezes quando estão tristes, eu procuro saber o motivo, a gente conversa, eu tenho amizade com alguns no *Facebook*, a gente conversa, e assim, eu tenho mais amizade do que como professor em si, só que tem momentos que você tem que ser rígido, e eles não aceitam ou então acham que é brincadeiras, mas tem que ser rígido de verdade. Então, a minha relação com eles é exatamente essa! Procuro ser amigo, procuro saber da vida deles quando for preciso (...) Mas eu falo com eles que tem que correr atrás porque se ficar esperando não vai acontecer nada com eles, tem que ler, tem que deixar celular de lado, tem que procurar fazer as atividades que são propostas (Gustavo, 20 anos).

Através dos depoimentos, fica evidente que os jovens monitores se percebem e, também se reconhecem, na relação educacional, enquanto jovens educadores que assumem a postura pedagógica de mediadores sociais.

Sobre o jovem educador como mediador social, os autores Dayrell; Carvalho; Geber (2012, p. 166) nos explica que:

Tendemos a pensar que, assim como os mediadores, os jovens educadores têm como característica uma possível habilidade em criar pontes de tradução entre a cultura hegemônica, expressa nas políticas públicas, e a cultura local das comunidades alvo dessas políticas. Poderíamos, portanto, caracterizar os jovens educadores como mediadores, sujeitos que, por um lado, são capazes de compreender quais seriam as demandas e interesses das políticas públicas, seus propósitos e objetivos, e, por outro, teriam trato para trabalhar com as crianças e jovens nas escolas, possuindo histórias de vida parecidas com a deles, conhecendo a realidade onde se inserem, seus locais de moradia e estabelecendo com os mesmos uma relação dialógica.

No nosso caso, essa caracterização pode ser evidenciada quando os jovens monitores destacam e valorizam o diálogo, a amizade, o entrosamento, a empatia e o aconselhamento e, também, quando compreendem o espaço e momento das oficinas para além de um ambiente e tempo de aprendizagem de um saber, se configurando, portanto, muito mais enquanto uma oportunidade de socialização ou ressocialização, o que, no nosso entendimento, coincide com uma perspectiva de educação muito mais assistencialista, reparadora e compensatória conforme já sinalizado na seção anterior.

Queremos destacar que tal entendimento obviamente, não desqualifica e nem tira o mérito de tais posturas pedagógicas, dadas as devidas proporções, de um educador para com seus educandos, o que queremos ressaltar nesse texto analítico são as implicações e o perigo

dessas posturas em um contexto frágil, de uma suposta educação integral protagonizada muitas vezes, por sujeitos jovens que são cidadãos e estão se constituindo enquanto profissionais da área educacional.

Ademais, também destacamos que a partir das incursões empíricas da nossa investigação é possível afirmar que os jovens monitores ou parte deles, são capazes de compreender criticamente quais seriam as demandas e interesses das políticas públicas voltadas para a ampliação da jornada escolar, bem como seus propósitos e objetivos, o que se distancia um pouco do que foi destacado acima, na medida em que esses monitores desempenham o papel de mediadores sociais e fazem elos e adequações entre as políticas públicas e as suas comunidades e parecem não perceber as inconstâncias e fragilidades de programas públicos como o PME.

5.2.3 Precariedades, desabafos e proposições

Esta seção apresenta as análises de respostas relacionadas ao segundo bloco de perguntas das entrevistas realizadas, mais especificamente às questões sete e nove, que foram elaboradas a fim de permitir a visualização das concepções dos sujeitos acerca da estrutura e funcionamento do PME, a relação dos mesmos com a escola na qual atuam, gestão, coordenação, professor comunitário e alunos e suas principais impressões críticas. Para isso, todos os sujeitos entrevistados responderam às seguintes perguntas: “O que acha do PME? Da sua estrutura e funcionamento? Como é a sua relação com a escola (gestão, coordenação, professor comunitário, demais professores)”?

Os sujeitos que protagonizam as ações educativas, além de se sentirem pertencentes ao contexto do PME e na maioria das vezes, acolhidos pela unidade escolar, mais especificamente pela gestão e pelos alunos com os quais trabalham e desenvolvem suas oficinas, declaram também gostar do que fazem e afirmam ter responsabilidade e compromisso em relação ao que fazem.

Não obstante essas declarações positivas e animadoras, eles também manifestam considerações críticas e uma percepção muitas vezes entrecortada de pouco entusiasmo em relação à estrutura da escola, do programa, ao pedagógico, aos professores e em relação às instâncias definidoras de tal política pública de indução de educação integral, às quais se localiza o PME no âmbito do governo federal brasileiro. Da mesma forma, também tecem considerações em relação aos gestores públicos municipais, mais especificamente à SEDUC.

Ainda no tocante aos descontentamentos e críticas, sinalizarem que se sentem desvalorizados como monitores e que, muitas vezes, suas ações são invisíveis e os próprios professores da escola, do ensino regular, os quais eles consideram parceiros, parecem manter uma relação de distanciamento e oposição. Assumem, também, que gostariam de um tratamento melhor em relação às questões e direitos trabalhistas como veremos em algumas das falas dessa seção e que serão postas em destaque na parte seguinte do texto.

Vejamos o depoimento de João acerca do possível desconhecimento da realidade das escolas, por parte dos mentores do PME, e sobre a questão pedagógica e curricular nas quais, ele percebe um distanciamento entre a proposta das oficinas e o que é ensinado no turno regular. Aponta, também, a falta de entrosamento entre professores e monitores em torno do ensino e da aprendizagem, já que considera tratar-se de um trabalho coletivo:

(...) eu vejo assim, que o projeto precisa ser melhorado porque é um projeto que vem de cima para baixo e as pessoas não conhecem a realidade das escolas, o governo, os órgãos competentes não conhecem a realidade das escolas e que precisava de ajustes para poder ter um resultado mais positivo na escola (...). Bem, respondendo de forma geral (...), eu sinto que o PME deveria ser mais inserido na questão regular, entendeu? É, poderia ser as aulas de teatro, as aulas de letramento deveria ser como se fosse extensão das grades, das turmas, das aulas regular que ainda eu acho, precisa disso, precisa um contato maior entre os professores regular com os monitores do Mais Educação (...) porque eu acredito que assim funcionaria melhor até o PME, os alunos perceberia que tem alguma ligação com as matérias que eles estudam regular na sala de aula é, também, eu acredito também que o projeto, os professores monitores deveria manter mais uma sintonia entre eles, mais com uma visão de trabalhar de forma mais coletiva porque acredito que cada um contribuindo com, é, a sua área específica, o objetivo final seria mais grandioso, seria mais produtivo. Mas, eu acho assim, a princípio, deveria ter uma ligação entre a grade curricular da escola com os monitores do PME (João, 28 anos).

No mesmo sentido, Luiza e Antônio também falam da falta de diálogo entre o PME e o ensino regular quando se pronunciam a respeito da aprendizagem dos alunos e da distância mais uma vez, do trabalho pedagógico dos professores e dos monitores:

Em relação ao aprendizado deles, eu ainda acho que falta muito, muito, muito, porque o tempo não é suficiente e eles desenvolvem as atividades que eu acho solta, que eu acho que deveria ser ligada com a disciplina que ele estuda no regular, tipo um reforço (...), já não tem uma ajuda em casa, mas que eu acho que o letramento, o Mais Educação deveria dar esse apoio pra o ensino regular, então, isso, eu acho que falta muito (Luiza, 27 anos).

É, com os monitores do programa, há essa relação de interdisciplinaridade, é, futebol, dança, teatro, enfim, é letramento, é, há uma comunicação entre as oficinas, mas em relação as disciplinas regulares, eu acho que deveria ter mais uma aproximação, pois acaba que uma complementando a outra (...) é, houve com a minha oficina, houve só uma aproximação com um professor que veio realizar um amistoso com a minha turma pois ele estava levando os meninos para jogar bola e aí surgiu a idéia de fazer um amistoso, mas, um negócio pontual, não, uma coisa de,

de cooperação, socialização entre os alunos! Mas um amistoso meramente pontual! É, e com a escola em si, é, existe uma dicotomia, é o PME é uma coisa, e, o ensino regular, outra (Antônio, 21 anos).

Ainda sobre essa questão, enfatiza a jovem monitora de matemática:

(...) com os monitores a gente tenta integrar uma disciplina a outra pra poder fazer um bom trabalho (...). Eu acho que é só integração mesmo das disciplinas, né, por exemplo, no teatro e português, às vezes a gente junta e faz uma integração mesmo, trabalha uma coisa só e aborda as três coisas, os três temas. Mas, o Mais Educação poderia envolver mais, ser interdisciplinar (Joana, 28 anos).

Quando perguntados sobre a estrutura e funcionamento do PME, foi possível identificar e perceber, a partir dos depoimentos dos jovens monitores João, Joana, Antônio e Clara o quanto eles se incomodam com alguns aspectos didático-pedagógicos, com a localização da escola distante da moradia dos alunos e sinalizam uma estrutura precária para as oficinas acontecerem com certo êxito e participação de todos os alunos:

(...) as oficinas de teatro funcionar, deveria ter o que, é, não só material, ter uma estrutura, um teatro para que as aulas possam fazer num lugar mais apropriado, um auditório no colégio, ou senão, propiciar a esses alunos a ir pra um teatro, visitaçã técnica. Na Feira de Santana, mesmo, é uma cidade que tem teatro municipal, a gente pode estar é, integrando, indo atrás da Secretaria de Educação, propiciando a visitaçã técnica, entendeu? E assistindo peças de teatro, assistindo peça de teatro é, para que eles possam absorver o que eu como professor estou passando na sala de aula (João, 28 anos).

(...) e a escola, é, falta um pouco de estrutura, mais dá todo amparo para o monitor desenvolver o trabalho (...). Eu acho deficiente! Poderia ser mais amplo (...) o aluno poderia vir pela manhã pra aula, almoçar na escola, à tarde ter as atividades de reforço escolar, a partir de 3 horas ou 4 horas, ter atividades assim, de jogos, mesmo porque ia motivar o aluno a vir para a escola, não ia ser aula o tempo todo. Quando eu trago resolução de questão, ou vou explicar um assunto, eles já falam, ah, professora eu já copiei o dia todo, vou copiar de novo?! Então, o que pra mim seria interessante, assim, teria mais resultado é se a tarde tivesse realmente um reforço do que se aprendeu pela manhã e aproveitar a última hora da tarde, que está até um pouco mais fresco, de acordo com o nosso clima, praticar atividades até esportiva com eles (Joana, 28 anos).

(...) a questão do campo ao lado do colégio, é, poderia ser feito, era melhor se tivesse um campo no colégio para que os alunos não, a partir de que fosse sair do colégio não, não se dispersasse (...) (Antônio, 21 anos).

(...) Agora, assim, em relação às estruturas, tem escolas que aceita o programa só que não possui uma estrutura para ter os alunos, já que os alunos têm que vir pela manhã e ter a refeição na escola, então isso acaba fazendo com que certos alunos não participem. Eu tive experiência em outras escolas, os alunos moravam muito longe. Então se eles fossem pra casa, eles não voltavam, então para participar do projeto, muitos ficavam na escola ou traziam o lanche de casa (...). Tem esse fator de muitas escolas não ter a estrutura para suportar! Porque se for realmente ver, todos os alunos que querem participar do projeto, são muitos, mas aí vem, não tem um

refeitório, não tem um espaço pra eles, então acaba fazendo com que os alunos não participem (Clara, 21 anos).

Pedro também percebe a estrutura precária do espaço e dos equipamentos básicos para as atividades da oficina e, também, visualiza e verbaliza uma desvalorização do trabalho do monitor no PME

(...) o que eu acho que faltaria pra dar uma melhorada, é um pouco mais de estrutura, tipo, eu na minha modalidade de dança, eu precisaria de uma barra pra fazer uns alongamentos mais específicos, espelho porque melhoraria muito a coordenação motora dos alunos para que eu pudesse desenvolver a coordenação motora deles. Eu acho que um espelho seria essencial, uma sala assim, preparada mesmo pra modalidade de dança, com um bom piso, é, um espelho, um bom som, toda uma estrutura com ventilação pra poder trabalhar melhor a modalidade. Eu acho que isso, é que deveria melhorar um pouco (...) também, a questão como eu falei anteriormente, a valorização mais do profissional para que ele tenha um maior estímulo (...), uma maior motivação pra poder trabalhar com o “Mais Educação”. Porque assim, não é fácil você trabalhar com o “Mais Educação” (Pedro, 24 anos).

Já o jovem monitor Gustavo comenta sobre o sentimento de invisibilidade e não reconhecimento diante de alguns dos professores

É o seguinte, eu acredito que os professores da escola não vêem a gente como professor também (...). Eu acredito que eles não olham a gente como professor, eles olham pra gente como se fossem inferior a eles! Mas, a gente tá na mesma proposta, a gente corre atrás, a gente só não faz prova porque não é uma proposta do PME, mas a gente corre atrás, quer segurar o aluno na sala, a gente quer fazer o melhor pra ele, a gente quer fazer um futuro para eles! Na diretoria eu consigo todo apoio, (...) ajuda, (...) corre atrás, não tenho problema nenhum com a diretoria! Só os professores que olham como se nós fôssemos inferiores a eles (Gustavo, 20 anos).

A esse respeito, a jovem monitora Luiza ainda é mais enfática:

(...) eu penso assim, que a gente, vê a gente como um tapa buraco (...) os docentes como nada, como pessoas que não estão ali, e que o Programa atrapalha muito o ensino regular! É, então a gente fica como um peixinho fora d'água aqui, a verdade é essa (Luiza, 27 anos).

Em relação a uma regra que é determinação do MEC, ou seja, ao se matricular no PME o aluno tem a obrigatoriedade de frequentar todas as oficinas cadastradas pela escola, mesmo não gostando e tendo pouca aptidão, sendo assim a monitora Luiza ainda destaca

Eu acho que tá solto e que ainda deixa a desejar, deixa muito! Porque, assim, eu acho que seria mais feliz que o aluno (...) desenvolveria as atividades melhor se ele tivesse a possibilidade de escolher aquilo que ele quer fazer. Não obrigatório a fazer uma coisa que ele não pretende, que ele não gosta. Então, se as oficinas fossem

abertas, eu quero participar de letramento, eu quero de teatro, então eu acho que o aluno desenvolveria melhor as atividades (Luiza, 27 anos).

O monitor Antônio vai mais além quando fala das mais diversas realidades enfrentadas pelos alunos das classes populares e como o PME, no seu formato e estrutura, acaba fazendo vistas grossas às questões estruturais que adentram os muros da escola e que não podem ser resolvidas pela mesma

(...) outra questão também (...) é o aluno não se sentir, é, deixa eu falar, o aluno tem outro trabalho, tem um trabalho, tem a questão da renda e aí ele tem que trabalhar. E às vezes o que cuida do irmão, cuida de casa, né? A questão familiar, então, tem essa questão do aluno não poder às vezes ir pra o turno oposto. É, no colégio tem também a questão do transporte, o aluno às vezes não tem o transporte para ir para o colégio. Às vezes, mora distante e aí não pode, então tem essas várias questões: trabalho, o aluno já trabalha a partir dos 12, 13 anos, cuida de irmã em casa, toma conta de casa, então, tem essas questões (...) o aluno tende a não ir por essas questões (Antônio, 21 anos).

As percepções dos jovens monitores Clara e Pedro, também são mais amplas quando observam a questão da intermitência de projetos, ou digamos, programas governamentais e, muitas vezes, a descontinuidade, a falta de compromisso e a desresponsabilização política que muitos deles tendem a incorrer com o passar do tempo e com as mudanças de governo. Nesse sentido, dizem eles:

(...) É como eu havia dito, o Mais Educação (...) espero que não aconteça como os outros projetos (...) do governo, que começa bem e depois vai defasando (Clara, 21 anos).

(...) assim, eu acho que é, o programa ele deveria ter um pouco de importância, uma importância maior com relação às autoridades, porque assim, eles lançaram esse programa, mas assim, tipo, só pra ter mais uma coisa pra jogar nas escolas, pra dizer que tá financiando. Na verdade, o programa, ele funciona porque os monitores e as pessoas que se submetem a participar dele têm a responsabilidade, mas não que as autoridades políticas, os órgãos públicos tenham, dá essa importância para que o projeto funcione. Não, ele funciona mais porque os gestores das escolas, os coordenadores, e os monitores, dá importância aquele projeto (Pedro, 24 anos).

Pedro ainda continua fazendo um apelo enfático, provocando uma discussão de âmbito trabalhista ou da precariedade do contrato nesta relação, ao se reportar ao vínculo empregatício dos sujeitos envolvidos nas atividades educativas, seu caráter provisório e na necessidade de mais seriedade e melhores ganhos no que concerne ao pro labore pago a cada monitor

(...) eu acho que eles deveriam dar uma importância maior com relação de “pro labore”, ao monitor, é, com relação de poder dar um registro a gente ou fazer um concurso, alguma coisa assim, pra que a gente tenha uma estabilidade maior com relação ao projeto. Porque assim, hoje você trabalha na escola, mas você vive em uma situação (...) vulnerável, é, porque hoje você tá, amanhã você não sabe se você tá, ou esse ano você trabalha, mas no ano que vem você não sabe se você trabalha! Então, você não vai poder fazer certos compromissos, do tipo, você fazer um financiamento da sua casa própria (...) pra você ficar pagando com este, com este remuneração porque você não sabe se amanhã ou depois você vai ter essa remuneração pra você poder arcar e cumprir com os seus compromissos. Então eu acho assim, que os órgãos públicos, os gestores públicos, deveriam dar uma importância maior a esse projeto (...) (Pedro, 24 anos).

Pedro também vê contradições no *status* de “voluntário” que é estabelecido pelo programa quando diz de forma irônica:

(...) eles nos tratam como voluntários, então se você é voluntário, você vai no dia que você quer, você vai na hora que você quer, você faz o que você quer, até porque você está trabalhando como voluntário, e não como é, (...) no caso, empregado (Pedro, 24 anos).

Estes últimos depoimentos são de um jovem monitor que está no programa desde o início, ou seja, desde 2010, quando o programa é implantado nas escolas da cidade, tanto na rede municipal como na rede estadual, e trabalha atualmente em três escolas, no PME, já tendo trabalhado até em quatro escolas ao mesmo tempo, como professor de danças e diz sobreviver, e ter adquirido autonomia financeira através da renda obtida em tais atividades.

No momento, ele não está estudando, parou desde que concluiu o ensino médio, há cinco anos atrás, e sonha em fazer uma faculdade de educação física como segunda opção, porque o seu sonho mesmo era ir para uma faculdade de dança e se profissionalizar mais ainda naquilo que gosta de fazer, só que ainda não teve condições, conforme foi-nos revelado pelo mesmo.

De resto, nos deparamos com vários depoimentos críticos e cheios de significações e, portanto, passíveis de várias leituras e análises. Por sua vez, não nos deteremos a um aprofundamento analítico dessas falas, pois não é o nosso objetivo nessa pesquisa e, nesse sentido, já foram colocadas algumas considerações esclarecedoras, no capítulo específico que trata do programa, no que se refere ao nosso ponto de vista em relação ao PME enquanto medida indutora de uma política de educação integral para todas as escolas públicas da rede básica do país, bem como os nossos posicionamentos críticos.

Em suma, o que as falas nos revelam é que os jovens monitores entrevistados, mesmo tendo como ocupação principal o PME e usufruindo deste enquanto um novo espaço

profissional, conforme veremos a seguir, eles também manifestam suas queixas, suas críticas, desilusões e principais apreensões. A exemplo dos relatos quanto à continuidade do programa, quanto às lacunas de ordem didático-pedagógicas e curricular e ainda da situação socioeconômica dos estudantes pobres, da estrutura precária da escola, enfim, expressam um retrato do cenário onde atuam e que denota muita fragilidade.

Podemos concluir, em relação a estes depoimentos críticos ao PME, que essas vozes permanecem obscurecidas, sem interlocução oficial, e, portanto, precisam ser ouvidas. As inúmeras precariedades que emergiram dos relatos dos monitores a partir das suas experiências, expressam fragilidades na contratação desses agentes educativos e nas relações de trabalho estabelecidas.

Ademais, a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das suas oficinas e muitas vezes a falta de reconhecimento dos jovens monitores como profissionais em formação, potenciais parceiros no currículo escolar, enquanto detentores de saberes válidos. Por outro lado, constata-se a ausência de proposta de formação que possibilite ampliar a profissionalização dos mesmos e em diálogo com os profissionais da escola para uma possível construção de uma proposta político pedagógica coerente e estruturada com as demandas e necessidade educacionais dos estudantes envolvidos naquele determinado contexto.

Por vezes, as diversas falas nos revelam também, a fragilidade do ponto de vista da escolarização dos sujeitos jovens entrevistados, oriundos em sua maioria, de uma escola pública que não os prepara adequadamente, de cursos à distância em alguns casos em faculdades particulares que visam uma formação aligeirada e que, no entanto, acabam participando dessa (re) produção das desigualdades escolares visíveis em nossa realidade social.

Por fim, fica evidente que os jovens monitores reivindicam reconhecimento profissional e mesmo estando ainda em formação, notam que precisam ser acolhidos e entendidos como pertencentes a uma equipe educadora e que enfrentam as mesmas precariedades dos espaços educativos, a materialidade e condições adversas de trabalho.

As demandas que colocam para o bom desenvolvimento da sua ação educativa esbarram tanto nos problemas intra-escolares com todos seus condicionantes de ordem humana, pedagógica e material, quanto naqueles que os ultrapassam, pois relativos ao plano estrutural expressivo das desigualdades socioeconômicas e culturais da sociedade.

Acreditamos, pois, serem estes sujeitos, que envolvidos e partícipes de uma proposta controversa de educação integral, um dos principais atores dessa cena e os visualizamos como agentes que não aderiram cegamente a essa proposta por conhecerem e acreditarem nela, ou

por terem sido capacitados para tal, quer dizer, não fizeram adesão voluntária pensando que encontrariam um cenário perfeito de atuação e profissionalização. Nesse sentido, compreende-se que a atuação desses sujeitos jovens no PME passa muito mais pela necessidade de sobrevivência e pela profissão que a maioria deles escolheram e almejam seguir. Isto é: ser educador, ser educadora e enfrentar desafios e contradições cotidianamente.

5.2.4 Oportunidade de renda e inserção socioprofissional

Na discussão que estabelecemos aqui nessa seção, faz-se necessário esclarecermos que ela está relacionada aos diálogos entre as falas e significados do PME para os jovens monitores, e que emergiram ao longo das entrevistas, mais especificamente em relação às questões 1, 2, 5 do primeiro bloco de perguntas da entrevista e, as questões 11 e 12 do segundo e último bloco de questões e algumas teorizações acerca da inserção socioprofissional de jovens das camadas populares.

No que se refere a essa categoria de análise, a inserção socioprofissional, é importante assinalar seu caráter multirreferencial e, segundo Laranjeira; Teixeira; Bourdon (2007) ela pode estar tanto associada às trajetórias de vida, às dinâmicas pessoais e psicológicas, ao campo profissional, aos processos de reinserção e mesmo à dimensão mais global da inserção.

À luz dessas considerações, foram realizadas as seguintes perguntas: “Qual o principal motivo para você estar trabalhando no PME? Como você chegou ao PME? Há quanto tempo você está atuando como monitor do PME? Como você se sente sendo monitor do PME? E em relação à (s) escola (s) onde você atua? Em poucas palavras ou em uma frase, fale sobre o que o PME significa ou representa para você, jovem que atua desenvolvendo atividades educativas no cotidiano de uma escola pública municipal de educação básica? O que é ser monitor no PME ou qual o sentido de ser monitor do PME?”.

Nessa esfera, é preciso levar em conta também, a realidade do trabalho para a juventude brasileira. Nesse sentido, conforme DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 167,

Podemos constatar que a vivência da condição juvenil nas camadas populares, origem da grande maioria dos jovens educadores, é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, em uma dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, em uma tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

De acordo com o relato do jovem monitor, que alia sua atividade no PME à sua condição de estudante universitário essa tensão é evidenciada, mesmo que de forma implícita, quando fala, ao mesmo tempo da maleabilidade que encontra no trabalho na escola que tem o PME e da renda que o possibilita estudar,

(...) o Programa é bastante interessante por nos dá uma renda para que nós possamos é, continuar estudando, pois a universidade pública ela tende a não ser pública, pois nós sentimos é, no bolso, transporte, alimentação (...) então não temos horário de trabalhar regularmente. Essa questão do Mais Educação num turno único é bastante interessante pois dá a possibilidade de trabalhar e estudar (Antônio, 21 anos).

A fala do jovem Antônio, a princípio, parece contradizer o conflito ou elemento de tensão enfatizado pelos autores no fragmento acima. Nesse sentido, entendemos que ao afirmar a possibilidade de harmonizar ambas as atuações, sendo que os ganhos auferidos lhe possibilita manter-se no curso, a exemplo dos subsídios para pagar locomoção e alimentação, o jovem não visualiza ou leva em consideração no seu depoimento que o tempo de estudo e investimentos mais diretamente ligados ao seu curso universitário possam estar sendo prejudicados, daí percebermos tensionamentos frente à necessidade de trabalhar e estudar.

Sendo assim, podemos perceber que para muitos jovens, a inserção no mundo do trabalho tende a gerar um conflito entre o tempo de trabalho e o tempo de estudo como afirma Corrochano (2008). Também podemos acrescentar que no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 167), ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo, muitas vezes, o mínimo de recursos para o estudo, o lazer, o namoro ou o consumo.

Nessa perspectiva também se observa que é comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “bicos”, em uma instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude, dado que pode ser confirmado no momento em que constatamos que os sujeitos jovens pesquisados, começaram a exercer atividade remunerada entre 11, 13, 15, 17, 18 e 19 anos, nos mais diversos serviços como costura, vendas, atendimento ao público, instrutor de academia e coreógrafo, recebendo pequenas remunerações como forma de sobrevivência e ajuda para a própria vivência da condição juvenil (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 167).

Ademais, inúmeras pesquisas, como a de Corrochano (2008) evidenciam que são os jovens a parcela da população mais atingida pelo desemprego e pela precarização do mercado

de trabalho, mesmo em momentos como o atual, no qual há uma relativa ampliação dos empregos. Acreditamos, assim, que é nessa perspectiva que o PME tem se revelado para os jovens monitores como uma oportunidade de profissionalização e renda, ou digamos assim, como uma forma de inserção socioprofissional, embora nos limites da precarização do trabalho como salientado por alguns dos sujeitos da pesquisa.

Ao serem questionados especificamente acerca do que o PME representa na vida de cada um e o sentido de ser monitor atuando em um contexto educacional, os depoimentos nos revelaram que os jovens percebem-se como sujeitos que ocupam um lugar importante nesse cenário e acreditam estar aprendendo para a vida, se profissionalizando, adquirindo uma renda para se manter e conquistar um lugar melhor no campo educacional.

Pois bem, aparecem como principais motivações e sentidos para estarem atuando como monitores educadores, a profissionalização ou o aperfeiçoamento profissional. Junto a isso, mesmo se tratando de um pro labore bem abaixo do salário mínimo, vem o aspecto financeiro mais imediato e a busca de experiência para seus projetos futuro.

Dessa forma, é o que nos revelam os depoimentos de Roberta, Clara e Antônio:

O principal motivo, até mesmo de aprender, é a troca de conhecimento, aprender com os alunos, e passar um pouco do que eu sabia pra eles (...) assim, experiências diferentes (...). O Mais educação pra mim, o que representou? **Uma decisão! Através do Mais Educação, hoje eu já posso dizer, com certeza, o que eu quero da minha vida profissional** (Roberta, 19 anos, grifos nossos).

Sim, **o complemento de renda, é claro!** Eu já trabalho como estagiária, também, aqui no colégio, mas o fato do Mais Educação me ajudou bastante, **tem me ajudado financeiramente falando** (...). Acho que, é (...) novas experiências é sempre bom! E o PME pra mim foi uma nova experiência, **experiência gostosa de, profissionalmente falando, pessoalmente falando também!** Porque como eu falei, a dança é uma coisa gostosa, então passar pra eles aquilo que eu sei e aquilo que eu gosto, aquilo que eu sei e aquilo que eu gosto de fazer, pra mim foi incrível! Pra mim foi muito bom (Clara, 21 anos, grifos nossos).

(...) E também para o aprendizado, né, que trabalha com jovens carentes, com jovens da periferia, **é um aprendizado para a vida**, não só pela questão de **experiência profissional**, mas a questão de vida, de poder passar a experiência é, da realidade dos alunos, de passar nessa experiência, de, de dar o exemplo é, de que estudar vale a pena e que é, é o melhor a se fazer, trabalhar, estudar e pra não seguir outros caminhos (Antônio, 21 anos, grifos nossos).

Semelhantemente, declaram Beatriz, João e Joana:

(...) os monitores, a maioria que atua não são profissionais ainda, né, são pessoas assim, **buscando profissionalismo** (...) até para que o monitor venha a adquirir também mais experiências, mais habilidades na área educacional como educador e desenvolver um trabalho assim com parceria de um educador profissional mesmo

(...). Primeiro lugar, assim, o meu interesse maior de inserir no PME (...) **é buscar mais experiência como educadora** que é a área que eu escolhi para mim (...). **É a vontade mesmo, de me tornar uma profissional de qualidade**, certo?! E, segundo lugar, mesmo, o objetivo foi realmente, tentar ser um pouquinho útil na vida dessas crianças, de tentar mesmo assim, ajudá-las da melhor forma possível, fazendo assim o que tiver assim, ao meu dispor como educadora, como amiga, como profissional, esse foi o meu segundo objetivo. O primeiro foi realmente **visualizar, buscar experiências na área de pedagogia, na área como educadora** (Beatriz, 27 anos, grifos nossos).

Eu sou professor de teatro e o professor de teatro aqui, os campos são meio restrito, então, uma das possibilidades que eu pensei em trabalhar com o projeto Mais Educação, **foi justamente em poder dar continuidade ao teatro, que é algo que escolhi como profissão, mas também ajudar até na renda mensal.** (...) **Professor ainda não me sinto** porque eu acho que a escola, assim, a situação mesmo, de monitor, até a estrutura mesmo das aulas em si, **não tem aquela coisa de dizer que é professor**, o sistema não funciona como professor (...) é como monitor mesmo (João, 28 anos, grifos nossos).

(...) Eu gosto de ser monitora, assim, é diferente (...) uma roupagem diferente assim, do que é cobrado na escola, você pode fazer mais jogos, ter atividades mais lúdicas com os alunos (...) e, **o maior objetivo de estar aqui é o financeiro** (Joana, 28 anos, grifos nossos).

No que diz respeito à opção pela educação, à permanência no magistério e à necessidade de aprender e melhorar profissionalmente, diz o jovem monitor Gustavo:

(...) Eu tenho muito o que melhorar, é o meu 1º ano como monitor de letramento, eu pretendo continuar (...). Eu preciso, eu tenho que melhorar muito, muito mesmo (...). O PME na minha vida, sem dúvida, **me fez continuar querer ser professor**, porque eu realmente estou gostando de ser professor, (...) mas eu gosto de estar em aula, eu gosto de estar em sala, eu gosto de conviver com os alunos, de ver o brilho no olho deles quando eles aprendem alguma coisa nova, da leitura, daquela leitura ruinzinha no início que você vai trabalhando, e vai melhorando! Então, tudo isso é importante e faz com que eu (...), 20 anos, 3º semestre de Letras, **queira continuar nessa vida** que é muito difícil, é pouco valorizada, mas que é gostosa, e muito bom (Gustavo, 20 anos, grifos nossos).

João que é graduado em Artes Cênicas, vai mais além e enfatiza a necessidade da profissionalização e, também, a questão da falta de vínculo empregatício quando diz, ao ser perguntado acerca do seu sentimento enquanto monitor:

(...) a minha opinião, **é um trabalho**, mas precisa é, pra o projeto funcionar mesmo, teria que dar mais uma sustentabilidade aos funcionários. Por exemplo, até no modo de selecionar essas pessoas, deveria priorizar as pessoas que trabalham, que tenham, formados na área (...), porque eu percebo, de modo geral, que tem muitas pessoas ainda, que estão despreparadas para trabalhar na área do PME e são convocadas para trabalhar, mas na verdade, seria ou deveria ser mais assim, ter mais uma seleção de pessoas que realmente sejam competentes na área específica que venham a atuar, mas pra isso também, precisa o governo, os órgãos competentes, precisa é, dar um apoio maior, reestruturar até o modelo mesmo. **Contratar, fazer seleção, fazer contratos, ou seja, arrumar algo que venha dar um vínculo de trabalho** a essas pessoas porque se for olhar pelo lado de contrato, não é um trabalho, é um

voluntariado mesmo, entendeu? **A gente encara como trabalho porque é profissional então, a gente tem que ir até a escola dar aula tendo isso como trabalho**, mas se você for olhar de forma mais prática, a gente percebe que (...) **não tem uma relação de trabalho**. O governo quer que a gente dê aula, tal, mas ele não dá um apoio, um contrato, um apoio financeiro para que o professor acabe só se dedicando àquela área com mais competência, com mais vigor (João, 28 anos, grifos nossos).

Seu depoimento revela-nos a sua visão crítica acerca da realidade que vive e atua, apontando algumas controvérsias acerca do programa e a relação de fluidez para com os monitores, seja a da falta de critérios para uma seleção, o caráter ambíguo do “voluntariado” que o programa assume perante eles, a parca remuneração bem como, as contradições entre pessoas com formação específica e pessoas sem a devida formação que acabam atuando nas mais diversas realidades do PME e a necessidade de capacitações e formações continuadas para esses novos agentes educacionais.

Ainda sobre esse assunto enfatiza o mesmo monitor:

É, pra o PME, **falta a profissionalização** do Programa em si, é, pra poder dar uma sustentabilidade maior aos professores. Assim, vamos fazer um edital, pronto, os professores de teatro vai passar por um edital, os melhores vão ser selecionados, vai ter um contrato, um salário melhor porque o professor precisa ser cobrado mas, também, precisa ser valorizado enquanto professor. Tem muitos professores nesse programa que é formado, tem nível superior (...), só que **acabam ganhando um dinheiro muito defasado** (...) é, também, (...) estar promovendo “*workshop*” para até os **professores estarem se profissionalizando** também, (...) mas também os professores, cada um ser especializado na área, ter uma competência comprovada, para que eles possam também tá passando da melhor forma possível as aulas, ministrando de forma mais competente (João, 28 anos, grifos nossos).

Roberta também concorda quando foi explicitar a sua opinião acerca do que precisaria para melhorar as oficinas do PME:

(...) Acho que bons monitores (Roberta, 19 anos).

Luiza, já graduada em Letras, apesar de assumir o gosto pela educação e declarar o grande significado que o PME representa para ela, também manifesta a falta de um vínculo empregatício, tendo a mesma postura crítica de João quando diz que:

O principal motivo de estar aqui é **por gostar da educação** (...). Em parte sim, **deveria ter, ser um emprego** (...), por enquanto tá sendo como você um ajudador, um colaborador mesmo, **não lhe possibilita uma visão de um emprego** (...). Vida. Representa só isso para mim, Vida (Luiza, 27 anos, grifos nossos).

Dentre os jovens monitores que fizeram parte da presente pesquisa, Pedro e João são os jovens monitores que estão participando do programa desde o início e atuam, atualmente, em três escolas das redes estadual e municipal de ensino, na cidade de Feira de Santana – Ba. Pedro, a partir da sua experiência e aquisições materiais, tem uma percepção otimista e animadora em relação ao programa que qualifica como trabalho e demonstra isso em determinado momento da sua fala, quando afirma a ampliação da sua área de atuação, a dança, e, também, quando diz que através do mesmo foi possível conquistar a sua autonomia financeira:

O PME foi uma situação propícia, no caso pra mim, com relação a dança (...) **porque através do Mais Educação além de eu expandir, levar os meus conhecimentos para as outras pessoas, para os meus alunos, no caso, eu pude conquistar uma independência financeira**, porque lógico, a gente faz porque gosta, mas a gente precisa ser remunerado por aquilo que a gente faz, né? E assim, através do Mais Educação, eu consegui conquistar ainda mais, ter uma independência maior da minha situação financeira, é, eu tinha objetivos, eu tinha sonhos, e através do Mais Educação eu consegui realizar sonhos e objetivos, no caso (...) através da remuneração do Mais Educação eu consegui fazer muitas coisas na minha vida. Eu tô conseguindo graças a Deus, eu espero que eu permaneça, porque é um programa muito bom (...). Mas assim, é, o financeiro foi assim um dos maiores objetivos também, não só em exercer o que eu gosto, mas o financeiro ajudou muito porque eu conseguir chegar a um poder aquisitivo que eu não esperava, e com o Mais Educação eu consegui chegar (Pedro, 24 anos, grifos nossos).

Notadamente, dada a ambivalência nos papéis dos educadores que atuam na escola (uns oficialmente são monitores e outros professores estagiários ou temporários) ocorre que o mesmo monitor citado acima, percebe que há uma desvalorização e discriminação para com o seu trabalho. Deixando claro, portanto, a necessidade da valorização profissional deste educador que por vezes, embora não reconhecido, em alguns contextos ocupa o papel de professor. O que para nós sinaliza um conflito interpretativo entre o instituído e a realidade destes papéis e, também, certa ambiguidade entre ser professor e ser monitor. Como exemplo disso, Pedro fala-nos que

(...) em alguns lugares você se sente valorizado quanto monitor, quanto professor! É, determinadas escolas, te dar um valor, uma valorização quanto professor e, **determinadas escolas, não, te trata, assim, como se fosse uma coisinha a mais na escola**, tá ali, só pra preencher um horário, pra fazer é, qualquer coisinha e pronto! **Mas, determinadas escolas não, te dá uma valorização, quanto monitor, quanto profissional**, é, se importa com o que você pensa, o que você tem a oferecer à escola, te cobra isso também e assim, quanto monitor eu me sinto de uma certa maneira valorizado por alguns alunos, por algumas escolas, já outras escolas, não, você se sente um pouco assim, menosprezado com relação aos alunos, com relação à escola porque não te dão a importância que deveria ser dada (Pedro, 24 anos, grifos nossos).

Ele também ressalta as dificuldades na área que gosta de atuar,

(...) Quando eu recebi a proposta do primeiro Mais Educação, foi unir o útil ao agradável porque além de eu estar trabalhando com o que eu gosto, fazer o que eu gosto, eu ia ser remunerado por isso, porque assim, o mercado de dança anteriormente não era tão amplo, não era tão aberto, **você não achava tantas vagas de trabalho, de empregos com relação a dança** (Pedro, 24 anos, grifos nossos).

Seu depoimento parece ir ao encontro dos dados apresentados pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira” que apontaram a possibilidade de ficar desempregada uma das principais preocupações dos jovens na atualidade. Segundo Abramo (2005), a preocupação com o desemprego é quase universal entre a população juvenil: em cada grupo de quatro entrevistados, três manifestaram esse temor. Sendo assim, os jovens monitores apresentam, ao mesmo tempo, o sonho de realização profissional e, conseqüente, ascensão social e um possível pesadelo, relacionado à possibilidade de ficar desempregado, ou o “medo de sobrar” como ressaltam alguns estudiosos.

Ainda conforme os dados da mesma pesquisa mencionada anteriormente, Sposito (2005, p. 103) ao discutir as relações entre juventude e escola no Brasil conclui que “as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho”.

Vale ressaltar, portanto, que sem ter uma estatística precisa, a nossa investigação, mesmo tratando-se apenas de um contexto educacional onde o PME faz-se presente, e os nossos contatos com os monitores, coordenadoras municipais do programa e professores “comunitários”, ou seja, professores coordenadores do programa em escolas da rede municipal e estadual no município, bem como os relatos surgidos nas entrevistas apontam que grande parte desses atores, desenvolvendo atividades educativas, nos diversos contextos do PME na cidade de Feira de Santana- Ba, possivelmente apresentam perfil socioeconômico semelhante.

De fato, são jovens profissionais em formação que priorizam, nesta etapa e condição de vida, a busca de renda e profissionalização. Além do mais, são jovens pobres trabalhadores que vêem no PME um significado maior, uma oportunidade de renda e inserção socioprofissional mesmo em se tratando de situações escolares diferenciadas, pois conforme perfil de escolaridade evidenciado na investigação, encontramos jovens apenas com o ensino médio, jovens cursando uma faculdade, jovens já formados e também uma jovem com pós-graduação.

Entretanto, sabemos da centralidade do trabalho para a experiência humana e a importância dele, particularmente entre a parcela jovem conforme revela Guimarães (2005, p. 150) “os jovens brasileiros (...) não deixam dúvidas: para eles, o trabalho não apenas ainda está na ordem do dia, como se destaca com relação a outros aspectos tidos como relevantes de interesse tipicamente juvenis”.

Nesse sentido, compreende-se que ter um trabalho remunerado, ter uma ocupação e uma renda para determinada juventude é uma preocupação no imaginário juvenil, seja como valor, necessidade ou direito e aqui, cabe ressaltar que os sujeitos jovens monitores da nossa investigação, não fogem a essa realidade e nos leva a crer que estudos qualitativos sobre trajetórias ocupacionais de jovens e suas representações sobre o trabalho, o desemprego, as novas condições de inserção no trabalho são fulcrais para um melhor tensionamento entre a categoria juventude e o contexto em que se trabalha, a trajetória percorrida e o perfil do jovem trabalhador.

5.2.5 Tocando em frente, o que queremos é ensinar

Os projetos juvenis de escolarização, profissional e de vida dos jovens monitores pesquisados serão enfatizados na presente seção não no sentido de analisarmos densa e aprofundadamente, mas como forma de identificar e abordar os que os mesmos têm a nos informar da atual situação juvenil dos jovens monitores do PME.

Conforme destaca Velho (2006) é necessário perceber a importância da noção de projeto, a partir da problemática mais ampla de indivíduo e sociedade. Ao destacar aspectos da tríade juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea, nos lembra o autor que estão em jogo questões antropológicas e filosóficas associadas ao tema da liberdade individual e de suas limitações e relativizações. Dessa forma, diz “entendendo-se projeto como conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2006, p. 195).

Seguindo a lógica do pensamento do autor, entendemos que as questões sociológicas não podem ficar de fora dessa discussão, pois no tocante às projeções futuras de jovens de contextos sociais populares, geralmente pauperizados e reféns da ausência de políticas públicas concretas e estruturantes, as questões sociais precisam ser levadas à baila e pesadas numa justa proporção.

Afinal, como são ou quais são os projetos desses jovens monitores que atuam no âmbito do PME? O que os seus projetos de escolarização, profissional e de vida têm a nos informar é que de um modo geral, no que diz respeito à escolarização, todos eles perseguiram

os seus estudos e garantiram a escolarização básica e, com exceção de dois sujeitos jovens, estudam ou estudaram cursos de graduação, predominantemente licenciaturas e em modalidades e contextos diferentes. Observando que entre estes, o maior número é de ingresso em instituições privadas o que significa aqui, que custearam seus estudos e tiveram experiências formativas em cursos semipresenciais e à distância.

Assim, pode-se inferir, conforme já anunciado, que os jovens vêm na escola uma forma de promoção social e uma importante via de acesso à realização dos seus projetos futuros de profissionalização e de vida. A educação aparece como um valor para esses jovens, apesar de muitas das vezes terem que custear seus próprios estudos e, portanto, viverem uma relação ambígua entre estudar e trabalhar e, acrescentamos, muitas das vezes, fazer cursos aligeirados. No caso, compreende-se o projeto de escolarização como uma orientação de mobilidade em curto prazo dos jovens.

Ademais, todos os jovens visam a continuidade da escolarização quando nos seus projetos manifestam que fazem ou pretendem fazer: estudar/curso para concurso público, graduação ou outra graduação, curso na área musical/instrumental, cursos de idiomas, especialização, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*, curso na área de microempreendimento e intercâmbios para aperfeiçoamento.

“Continuar nessa vida que é muito difícil, é pouco valorizada” foi a resposta do jovem Gustavo e que sintetiza tanto o seu projeto profissional, como os projetos juvenis de profissão da maioria dos seus colegas do PME da Escola Esperança quando nos dizem direta ou indiretamente que o que queremos é ensinar, seguir ensinando. Tocar a vida em frente e ensinar teatro, danças, artes, português, matemática, inglês, educação ambiental e educação física é o que eles e elas mais manifestam em seus projetos profissionais.

Importante ressaltar que não podemos deixar de relativizar a identidade do “ser educador” numa perspectiva de docência clássica e o “seguir ensinando” que em muitos momentos aparece, nas falas dos jovens monitores, enquanto “docência particular” e oportunidade de renda e sobrevivência, sem problematizar as distintas situações. Ou seja, se eles, realmente, se identificam com a profissão, com o “ser professor” e se percebem enquanto educadores conscientes com o fato da profissionalização no magistério implicar investimentos pessoais na carreira, na formação e uma identidade profissional que se contrapõe ao que poderíamos chamar de “profissionalização esvaziada”.

Contudo, é interessante visualizar as pretensões desses sujeitos, pois na maioria das vezes, os jovens estudantes que cursam as licenciaturas e os cursos de pedagogia são justamente jovens das classes populares. E junto a isso, ser professor no Brasil é uma das

profissões de nível superior menos remunerada, e cada vez menos atraindo os jovens, ou seja, a relação dos jovens com o magistério pode ser aqui entendida como um futuro profissional incerto, de pouco prestígio, de pouca valorização e baixos salários. O que representa, uma realidade a ser enfrentada por eles mesmo que, para alguns que desejam ingressar no magistério público, isso signifique estabilidade financeira e segurança de se firmar numa profissão.

A grosso modo, a análise dos projetos profissionais construídos pelos jovens monitores revela-nos os dilemas e contradições que afetam as suas disposições em não reproduzir a condição dos seus pais que conforme dados da presente investigação, quase majoritariamente, são menos escolarizados que seus filhos e filhas e têm ocupações no setor informal, no setor de comércio e serviços ou se dedicam a trabalhos no âmbito domésticos como costura e cozinha.

Portanto, trata-se de um processo dinâmico se considerarmos que os projetos profissionais expressam a unidade dialética entre indivíduo e sociedade. Conforme Weisheimer (2009), parafraseando Velho (2003) eles tendem a ser individual na medida em que implica a avaliação e o posicionamento do sujeito diante de um plano de realização pessoal e estratégias particulares. Social devido ao fato de que esta tomada de posição se realiza num contexto social e cultural específico, influenciado por fatores que muitas vezes independem da vontade individual, e na interação com outros atores sociais e seus projetos individuais e coletivos.

Como já foi esclarecido anteriormente no texto, o projeto de vida antecipa um tempo mais distante dos que os projetos de formação profissional. Estão também mais vinculados a investimentos sentimentais e familiares, apontando para definições sobre a vida conjugal e familiar, psicológica e sentimental e, também, conforme detectamos, para projetos que envolvem viagens e estabilidade econômica a médio e longo prazo.

No esforço de compreender a construção dos projetos de vida dos jovens monitores do PME, identificamos como sonhos e aspirações mais recorrentes, questões genéricas como ser feliz, ter ou constituir matrimônio/família, ter filhos, ter uma vida econômica estável e adquirir bens materiais como casa, carro, viajar, ter paz, ser solidário com o próximo e ajudar a própria família.

Deste modo, compreendendo um pouco a construção dos projetos juvenis de escolarização, profissional e de vida dos jovens monitores do PME, percebe-se que “é através dos projetos que as trajetórias individuais vão se construindo” (VELHO, 2003), e no dizer de

Weisheimer (2009) esse fato faz com que os mesmos sejam instrumentos pertinentes ao estudo dos impasses da situação juvenil de segmentos populares e trabalhadores.

6 CONCLUINDO, CONCLUÍDO?

Claro que estamos concluindo o texto dissertativo, mas as questões não se encerram por aqui e, certamente por isso, as conclusões são relativamente frágeis ou provisórias, passíveis de mudanças, de revisões e de reapropriações. Então é nesse sentido que apresentaremos a última parte do texto referente à nossa investigação.

Destarte, podemos sim, tecer algumas considerações que chamaremos de finais por questões de ordem prática e objetiva, pois temos que tecer comentários ora conclusivos, ora inconclusivos, com o intuito de dar pistas ou respostas às principais questões levantadas neste trabalho científico acerca da juventude atuante no PME, mais especificamente em uma escola da rede pública municipal de Feira de Santana - BA.

No decorrer do trabalho dissertativo, quando justificamos a problemática acima assinalada, reconhecemos que o debate acerca da juventude é um debate amplo e complexo e que se faz mister incluir, no mesmo, a perspectiva de uma juventude em que os atores juvenis são dos setores populares, na sua maioria residentes em áreas periféricas, filhos das classes trabalhadoras e que atua, na contemporaneidade, no âmbito do PME, enquanto jovens monitores de uma suposta educação integral e que, contraditoriamente, deveriam estar estudando mais e tendo maior visibilidade no campo das incipientes políticas públicas voltadas para juventude.

A respeito do tema das políticas públicas para jovens, corroboramos com Rua (1998) e Abramo (2005) quando chamam a atenção para o fato de já estarem, na atualidade, inseridas no debate público, mas ainda configurarem como um problema político, e ainda nessa perspectiva, logrando obter maior espaço nas agendas governamentais, a ponto de engendrar uma série de mobilizações para a posição de espaços institucionais e planos de políticas públicas para este segmento.

Diante do exposto, sintetizamos os principais resultados encontrados a partir do problema de pesquisa levantado e que teve como objetivo geral compreender em que medida a participação de jovens monitores em um contexto do PME tem se constituído como uma inserção socioprofissional.

Para investigar a nossa primeira questão de pesquisa (Qual o perfil socioeconômico e as trajetórias de escolarização e ocupação desses sujeitos?) e alçar o primeiro dos objetivos específicos que foi investigar o perfil socioeconômico e as trajetórias de escolarização e ocupação dos jovens monitores (de 18 a 29 anos) em um contexto municipal do PME focalizamos a condição juvenil dos mesmos.

Quanto à condição juvenil dos sujeitos pesquisados, verificou-se que, no caso dos nove jovens monitores da Escola Esperança ela é vivida a partir de uma situação juvenil comum, ou seja, compartilhada pelos sujeitos jovens na medida em que os seus perfis socioeconômicos nos revelaram tratar-se de jovens negros e pardos, oriundos de famílias de classes populares e com baixa escolaridade e que precisam trabalhar e ter uma renda individual para poder levar adiante os seus estudos, se manter e usufruir bens de consumo e lazer e, nesse sentido, a inserção no PME representa, acima de tudo, uma forma de obtenção de renda para poderem vivenciar com certa dignidade, a condição juvenil.

No que tange à escolarização, os jovens dessa investigação são egressos do ensino público básico e têm uma relação com a escola muito mais ampla e consolidada do que os seus pais, na medida em que concluíram o ensino médio, e a maioria cursou/cursa o ensino superior, sendo que parte deles custeou/custeia os seus estudos de graduação em instituições privadas.

Vale ressaltar, que as últimas décadas foram uma época de expansão de toda e qualquer forma de educação superior no país e, conseqüentemente, de aumento considerável do acesso a este nível de ensino, o que não tem sido garantia de uma formação humanística e cidadã consolidada com um projeto de sociedade mais justa e igualitária e tampouco garantia de emprego, estabilidade profissional e quiçá prosperidade para os portadores de diplomas.

Ainda nesse sentido, o que se percebe é uma alta probabilidade de só obter empregos temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento” e abaixo do nível de suas expectativas ou de períodos de desemprego mais longos no decorrer das suas trajetórias profissionais.

Quanto às trajetórias ocupacionais destes sujeitos, os relatos nos informam que desde cedo, adolescência e início da juventude, começaram a desenvolver atividades remuneradas, fato que indica a necessidade de conciliar trabalho e estudo, reflexo das desigualdades econômicas que trazem implicações para os jovens das camadas populares nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho, gerando implicações desfavoráveis que comprometem tanto a formação escolar como a própria atuação profissional.

Vale relembrar, que a situação juvenil que confere aos jovens da pesquisa determinada localização social, jovens pobres, negros, pardos, egressos da escola pública, trabalhadores, moradores de bairros populares/periféricos e que dispõem de poucas opções de lazer, esporte e atividades culturais nos informa a condição juvenil dos mesmos e aqui são entendidas, conforme categorização utilizada por Camacho (2004) e Abramo (2005) que as diferenciam explicitando a significação social e imbricamento dos dois conceitos. Sendo a condição

juvenil entendida como o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional e a situação juvenil interpretada como algo que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia.

É dessa condição que estamos falando, jovens pobres e trabalhadores “voluntários”, sob o título de jovens monitores que atuam como jovens educadores no PME, em que tal situação de trabalhadores sem vínculo empregatício também lhes faculta a fruição mínima da condição juvenil e, contraditoriamente, certo “deslumbramento” com a oportunidade de estarem inseridos em um contexto educacional que lhes permite além de uma renda, a experiência profissional que viria favorecer a profissionalização no magistério e entendida pelos jovens monitores como prerrogativa para continuarem “ensinando”, conforme nos demonstrou todos os entrevistados.

Assim, pode-se concluir que, apesar de tratar-se de trajetórias diversificadas, pois cada jovem percorreu e percorre sua estrada e nesse sentido, vem “tocando em frente” e compondo sua história, porém em comum marcadas por situações de vulnerabilidade socioeconômica, inserção precoce no trabalho em atividades instáveis e mal remuneradas o que evidencia e referenda um contexto do desemprego, da precariedade do emprego e a conseqüente falta de oportunidade para os jovens do século XXI, em especial as “juventudes” das classes populares e trabalhadoras.

Com o objetivo de responder a nossa segunda questão de pesquisa (Quais são os seus projetos de escolarização, profissão e vida?) e identificar os projetos juvenis dos monitores (projeto de escolarização, de profissão e de vida) partimos da categoria de análise intitulada “projetos juvenis” e entendendo projeto como conduta organizada para atingir finalidades específicas, constituindo-se, portanto, conforme Weisheimer (2009) numa antecipação consciente do futuro contingente, que revela o ser e o transforma, orientando sua conduta em direção a um futuro pretendido.

Ao discorrerem sobre os seus projetos de escolarização, os jovens monitores demonstraram interesse no prosseguimento dos estudos e aperfeiçoamento profissional, na medida em que fazem ou pretendem fazer graduação, especialização, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*, cursos para concurso público, de idiomas, nas áreas musical/instrumental, teatral, na área de microempreendimento comercial e intercâmbios para aperfeiçoamento.

No que diz respeito aos seus projetos profissionais, a educação escolar institucionalizada seja pública ou privada e setores como academias, escolas de teatro, danças e de idiomas são o *locus* que ao serem mencionados, indicam como se percebem atuando profissionalmente num futuro próximo. E aqui merece destaque o fato de a maioria deles demonstrarem que a opção que escolheram, mesmo sendo o que gostam e sentem satisfação em fazer, revela dificuldades no que diz respeito à valorização, reconhecimento social e baixos salários, percebendo assim, a necessidade premente de conciliar mais de uma atividade remunerada haja vista tais adversidades do campo profissional.

É interessante salientar que, ainda nesse sentido, ficou evidente uma percepção já amadurecida de alguns dos sujeitos jovens pesquisados, no que se refere à importância do investimento pessoal na área de atuação que escolheram ou desejam “tocar em frente”. Ficou claro também, diante dos relatos, que prevalece a consciência de opções profissionais que exigem “labuta” e muitas vezes, significa ter que atuar em mais de uma instituição de ensino, seja no setor público ou privado, seja no próprio empreendimento comercial para assim, angariar uma renda maior e que permita uma condição de vida melhor e a concretização de alguns sonhos e desejos. O empreendedorismo no setor comercial e de serviço, também apareceu, para alguns dos jovens monitores, como uma forma de realização pessoal e profissional, possibilitando agregar mais rendimentos.

Ademais, a análise dos projetos profissionais delineados pelos mesmos, revelou-nos dilemas, contradições e incertezas que afetam as suas disposições em não reproduzir a condição dos seus pais que sendo menos escolarizados, têm ocupações no setor informal, no setor de comércio e serviços ou se dedicam a trabalhos no âmbito domésticos como costura e cozinha.

Em consonância com os projetos de escolarização e profissão, os projetos de vida, aqui associados a uma dimensão mais emocional, sentimental, familiar e, também, racional da vida dos sujeitos, e que remete a um projeto de prazo maior e diz respeito a certo estilo de vida que o jovem pretende adotar, nos evidenciaram que os sujeitos jovens projetam um futuro vislumbrando certa mobilidade social tipicamente das classes trabalhadoras, pois factíveis a partir de investimentos na escolarização, na profissionalização e, conseqüentemente, no trabalho.

Definições futuras como casar, para aqueles que estão solteiros, ter filhos, para a grande maioria deles que não os tem, viajar, adquirir bens materiais como casa e carro, ser feliz com companheiros/as e familiares, poder viver numa sociedade melhor e menos violenta, tudo intrinsecamente atrelado às suas profissionalizações, a estarem inseridos no mercado de

trabalho nos conduziram a interpretar que nos seus projetos de vida a centralidade da categoria trabalho é condição *sine qua non* no direcionamento de um futuro pretendido.

Também ficou claro que, para os jovens e as jovens da pesquisa, o trabalho está sendo pensado por eles como atrelado às atividades desenvolvidas pelos seres humanos e voltadas para a sobrevivência e o consumo de bens e serviços, muito mais do que como condição essencial da própria vida, mas que liberta das necessidades limitadas à sobrevivência e oportuniza participação e inclusão social, uma concepção que para nós é tipicamente marcante nas sociedades capitalistas contemporâneas também chamadas de “sociedade de consumo”.

Quanto à busca de respostas à terceira questão de pesquisa (Quais são as percepções desses jovens sobre sua participação no PME e os seus significados no que concerne à inserção socioprofissional que vivenciam?) na tentativa de interpretar as suas percepções acerca do PME, das suas práticas educativas e o significado de “ser jovem monitor,” atuando no PME concluímos que os jovens se percebem como atores educativos importantes na cena da educação dita como integral, levam a sério as atividades que desenvolvem na escola ao tempo que também se sentem desvalorizados, esquecidos ou pouco visualizados.

No caso pesquisado, a desvalorização é sentida tanto por um dos principais agentes educativos da escola – o professor do ensino regular – que parece desconhecer ou fazer pouco caso do programa e do monitor, como pelos gestores públicos das instâncias propositivas e deliberativas que ao pensarem e fundamentarem programas como o PME, vêm dando pouca importância aos educadores ou personagens que de fato, estão colocando em prática tal proposta educativa, implementando o programa propriamente dito, no chão da escola e enfrentando seus maiores embates, dilemas e contradições.

Vale destacar que o termo inserção socioprofissional, visto como categoria de análise que apresenta um caráter multirreferencial e, nesse sentido, podendo significar ou estar associada ao campo profissional e às dimensões mais globais de inserção social, e a partir da condição juvenil encontrada na Escola Esperança, entre os jovens monitores do PME, nos remeteu à conclusão de que existe uma “pseudoinserção” socioprofissional na medida em que estes jovens precisam de uma formação mais estruturada para adentrarem o magistério público e contracenarem com os professores da escola formal, no intuito de fortalecerem a educação que quiçá pretende ser “educação integral” num cenário onde a escola pública básica brasileira acena com sérias necessidades de melhorias nas suas questões mais essenciais como infra-estrutura física, valorização profissional do professor e demais profissionais da educação, bem como, respeito à dignidade humana dos seus alunos e alunas, na sua grande maioria, pobres, filhos e filhas da classe trabalhadora.

Além disso, os dados examinados indicaram que, para os jovens entrevistados, a escola constitui-se como um lugar de socialização ou ressocialização e que o PME se apresenta enquanto proposta positiva de oportunizar alunos e alunas o acesso à cidadania, à cultura que muitas vezes lhes é “roubada” dadas as situações de fragilidades em que vivem no cotidiano de bairros pobres e com poucos e precários equipamentos urbanos que possam garantir uma melhor qualidade de vida.

Assim, através dos depoimentos, fica evidente também, que os jovens monitores se percebem e, também se reconhecem, na relação educacional, enquanto jovens educadores que assumem a postura pedagógica de mediadores sociais, afirmam ter uma atitude acima de tudo, dialógica e amigável, com a qual conseguem aconselhar e mostrar para os seus alunos as mazelas e perigos da sociedade ou realidade na qual estão inseridos.

Sentem-se, portanto, imbuídos, muito mais de uma prerrogativa educacional salvacionista do que emancipadora e libertária em que a função social da escola figure para além de uma cidadania dada por outrem, ou proporcionada à revelia dos seus destinatários que pouco conhecem as tessituras de tais propostas ou programas governamentais.

Portanto, no nosso entendimento, os dados revelam que os sujeitos jovens, na sua maioria, acabam corroborando com a perspectiva de educação assistencialista, reparadora e compensatória conforme os pressupostos do PME, mesmo demonstrando e verbalizando alguns dos seus aspectos críticos, contraditórios e de precarização, além da insatisfação diante da situação trabalhista/ocupacional indefinida dos mesmos nesta proposta educacional.

De forma mais geral, observa-se que não há, no PME, a preocupação com a formação continuada de professores/educadores para atuarem em um projeto de educação integral na rede pública. E os monitores, ou melhor, e esses educadores jovens que encontramos, dialogamos e compartilhamos seus desabafos e parte de suas trajetórias em um contexto dito de educação integral, são os personagens que a fazem acontecer, mesmo que de forma precária, com improvisações e para responder às determinações do MEC e da SEDUC.

A esse respeito, conclui-se que esses novos atores educativos são importantes, são comprometidos com o que fazem e, portanto, essenciais no contexto educacional mais amplo, pois são pessoas que se identificam com o magistério, acreditam na educação pública e estudam ou gostariam de cursar licenciaturas. Entretanto, também precisam de mais e melhores oportunidades educativas, pois vivem, nesse contexto, suas experiências de jovens educadores como alternativa em meio aos desafios cotidianos de sobrevivência, busca de escolarização e profissionalização.

Ademais, são esses agentes denominados de monitores “voluntários” e que, na maioria das vezes, não têm formação adequada, que percebem entre R\$ 60,00 e R\$ 300,00, os novos responsáveis por conseguir alavancar bons índices escolares e garantir “a escola de qualidade para todos”. Entendemos, pois, que sob essa lógica controversa, não resolveremos as questões estruturais da escola pública brasileira e tampouco questões referentes a tempos e espaços ampliados e mais oportunidades educativas para a classe trabalhadora.

Ainda nesse viés, acrescentamos que o debate sobre a escola de tempo integral no país na atualidade, como tentativa de correções de disparidades e diminuição das desigualdades educacionais e sociais envolve uma discussão sobre o PME enquanto elemento de indução de uma política pública educacional. Nesse sentido, tal proposta de política pública, que é materializada em forma de programa educacional, deve ser considerada como produto de múltiplas influências e agendas, bem com, a sua formulação envolve intenções, negociações partilhadas por distintos atores institucionais no âmbito de governos, Estado e sociedade.

Assim, pode-se concluir, conforme Mainardes; Ferreira; Tello (2011), na formulação de políticas educacionais, apenas algumas agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. A análise de documentos norteadores de tais políticas e programas não é algo simples e demanda de pesquisadores e estudiosos a capacidade de identificar nestes ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. Aqui, tentamos ouvir algumas vozes e enxergar uma das interfaces de tal processo, deixando, portanto, inconclusas e em aberto muitas das questões a serem investigadas acerca do PME.

Não obstante o referido programa materializar a política pública de educação integral em jornada ampliada em construção no Brasil atual, e trazer à tona um desenho contemporâneo de educação integral em que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas, ressaltamos a necessidade premente de retomarmos a defesa do ensino público, gratuito e obrigatório para todos os brasileiros, presentes nos ideais republicanos de Anísio Teixeira, em meados do século passado, além de um modelo de escola de tempo integral mais consolidado, enquanto uma agenda legítima dos nossos dias, pois a educação é o primeiro direito social elencado na Constituição Federal de 1988 e a sua garantia a todos os brasileiros, mais de duas décadas depois da sua promulgação, ainda está distante de ser assegurada.

No tocante à nossa questão central, é interessante salientar que, **para além de um biscate**, expressão que usamos para introduzir o título do trabalho, faz referência às nossas

conclusões a respeito de como os jovens monitores percebem-se e identificam-se em relação ao PME. Biscate é uma palavra usada como gíria para denominar um serviço rápido ou um trabalho de meio expediente; serviço extraordinário e de pouca monta. Em nossa língua portuguesa entende-se como pequeno trabalho avulso; pequeno serviço que a pessoa faz quando está desempregada e tem como sinônimos termos como bico, extra, galho.

Nessa perspectiva, os jovens monitores do PME, atuando na Escola Esperança, consideram as suas ações educativas para além de uma atividade ocasional e de pouca importância, pelo contrário, admitem ser uma oportunidade de experiência profissional, uma forma de renda e ganho para arcar com as suas despesas e, também, uma forma de preparação e inserção no mundo do trabalho. Sem dúvida, o PME representa mais que um biscate para a juventude da qual estamos falando.

Ressalta-se também, ainda em relação ao título, que nos inspiramos na obra do sociólogo José Machado Pais, **“Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro”**, na qual o mesmo analisa como os jovens da cidade de Lisboa, Portugal, se posicionam frente à precariedade do emprego neste país, e que estratégias utilizam para se inserirem em seu mercado de trabalho.

Assim, pode-se concluir que o fenômeno do desemprego, da precariedade do emprego e a conseqüente falta de oportunidade para os jovens chega ao século XXI preocupando intelectuais e estudiosos de diferentes áreas e diversas partes do mundo e tem suscitado importantes questões sociais que a Sociologia da Juventude, a Sociologia da Educação bem como o campo das Políticas Públicas devem estar atentos.

Ainda ao que se refere a esta realidade, conforme as palavras de Pais (2005) sobre políticas de juventude, não podemos admitir que estas sejam “o chão que elas (não) pisam”, ou seja, mesmo em tempos de intervenções políticas dirigidas à juventude a questão maior tem sido o fato de que elas nem sempre têm sido eficazes e nem sempre cumprem adequadamente o seu papel e, em certa medida, desvalorizam os contextos reais de sua aplicação.

Finalmente, e não colocando um ponto final nesta discussão, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os estudos acadêmicos sobre juventude em suas diversas interfaces com o campo da educação, do trabalho, da cultura, etc. e enfim, oferecer contribuições ao debate político, pois os resultados apresentam questões e pistas para a formulação de políticas públicas para este segmento e, também, para (re) pensar a escola de tempo integral para a classe trabalhadora brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. **Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5 e n. 6, p. 25-36, 1997.

_____. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA Lorena Bernadete. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

_____; CASTRO, Mary (org.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa?** Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146857PORB.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. Paz e Terra, 8 Ed, São Paulo, 2010.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto Pioneiros da Educação Nova – 1932. Manifesto dos Educadores – 1959**. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em jul. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 56).

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. O jovem no mercado de trabalho. In: BARBOSA, Livia (Org.). **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOUTNET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

BRANCO, Pedro P. Martini. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. Martini (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Redes de Saberes** – Série “Mais Educação”, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Educação Integral** – Série “Mais Educação”, 2009.

_____. **Gestão Intersetorial no Território** – Série “Mais Educação”, 2009.

_____. **Programa Mais Educação** – Passo a Passo, 2009.

_____. **Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE/Educação Integral, 2010.

_____. **Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE/Educação Integral, 2011.

_____. **Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE/Educação Integral, 2012.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 15 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. Documento final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao-jomtien-tailandia.pdf>. Acesso em 10/01/2013.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, jul-dez/2004, p. 325-343.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CASTRO, Elisa Guaraná de. “Juventude”. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de; CORREA, Jane (organizadoras). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro, NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília, Inep, v. 22, n.º. 80, p.51-64, 2009.

CELLA, R. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa> > Acesso em jul. 2012.

CHAUI, Marilena. As filosofias políticas. In: **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COELHO, Lígia M. da Costa. **História(s) da Educação Integral**. In: Em Aberto, Brasília, Inep. v. 22, n.º. 80, p. 83-96, 2009.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência na experiência juvenil contemporânea**. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31., 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008. V.1. p. 58.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: democracia e educação: capítulos essenciais**. Trad. FILHO, Roberto Cavallari. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____. **Juventude, socialização e escola**. In: Dayrell, *et al.* Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARVALHO, Levindo Diniz; GEBER, Saulo. **Os jovens educadores em um contexto de educação integral**. In: MOOL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAYRELL, Juarez *et al.* Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula *et al.* **Cadernos de Reflexões** – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em Ação na Política Educacional Brasileira**. Trabalho Necessário- WWW.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012.

FEIRA DE SANTANA. http://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana. Acesso em 21/04/2013

FORACCHI, Maria Alice, **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro, ano IV, n.09, p. 123-132, out. 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr., 2011.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria –chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita de (org). **Sociologia da juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-42.

LARANJEIRA, Denise H. P.; TEIXEIRA, Ana M. F.; BOURDON, Sylvain. Juventude, Trabalho e Educação: os jovens são o futuro do Brasil? *Caderno CRH*, v.20, n.49, p. 95-105, jan.abr., 2007.

LARANJEIRA, Denise H. P. et al. Juventude, escola e espaços de participação: Um breve debate. In: SILVA, Antonia Almeida; CAVALCANTE, Ludmila O. H.; LARANJEIRA, Denise H. P.. **Educação e Pluralidade Sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas** (Orgs.). Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

LEAL, Maria Cristina. Retratos da educação brasileira: contraste entre a educação republicana imaginada e realizada. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Orgs.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Programas de inserção sócio-profissional de jovens na região metropolitana de Belo Horizonte**. In: XXIV Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. p. 137-138.

_____. **A gestão da pobreza juvenil**: uma análise de um programa federal de inclusão social de jovens pobres. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-18.

_____. **Experiências da desigualdade**: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 32, n.1, p. 31-48, 2006.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, A. S. **“Todos pela Educação”**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT9- Trabalho e Educação durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008.

MEC/MINC/ME/MDS. **Portaria Normativa Interministerial N. 17 de 24 de abr. de 2007** (Programa Mais Educação).

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Leonel Itassu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Vol 1).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOOL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOVAES, Regina. **Juventude, exclusão e inclusão social**: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V. e PAPA, F. C. (orgs.). Políticas Públicas: juventude em

pauta. São Paulo: Cortez: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 115-134. (Ação educativa, Pesquisa e Informação).

_____. **Os jovens de hoje:** contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs.). *Culturas jovens: Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 105 – 120.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira:** a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

_____. **Anísio Teixeira entre nós:** a defesa da educação como direito de todos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://.scielo.br>>. Acesso em: jul. 2012.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro:** concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: *Em aberto*. v. 22, n. 80. Brasília: INEP, 2009.

OLIVIERA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em 02/01/2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. *Travessias Ed.* 04 ISSN 1981 – 5935. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. 2010. WWW.unioeste.br/travessias Acesso em 08/06/2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun., 2011.

_____. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.) **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. Paz e Terra, 8ª Ed, São Paulo, 2010

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude:** alguns contributos. *Análise Sociológica*, 1990, v. 25, n. 105-106.

_____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1996.

_____. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2001.

_____. **Jovens e Cidadania**. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 49, 2005, p. 53-70.

_____. **Jovens Europeus:** retrato da diversidade. *Tempo social: Revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

POCHMANN, Márcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

_____. **Emprego e Desemprego Juvenil no Brasil**: As Transformações nos Anos 90. In: Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais. 2. ed. - Brasília: OIT, 2001.

_____. Trabalho em questão neste início de século XXI. In: BRAGA, Thaiz Braga; VIDAL, Francisco; NEVES, Laumar (orgs.). **Trabalho em questão**. Série Estudos e Pesquisas. Governo do Estado da Bahia, Salvador: SEI, n. 86, 2010.

_____. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

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

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Volume 1).

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das Políticas Públicas. Impacto Social das Reformas Educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: História, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANO, Roberto. Papel Amassado: A perene recusa da soberania ao povo brasileiro. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 133-172.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril, 1973.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas e Juventude dos Anos 90. In. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. v. 2. Brasília: CNPD, 1998. p. 731-52.

ROSA, Viviane Silva da. **O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral**. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul, 2012.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ufg.br/tesedimplificado/tde_arquivos/26/TDE-2010-04-12T154123Z-680/Publico/dissertacao%20soraya.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSJV, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M. Carvalho; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Antônia Almeida; UZÊDA, Leomárcia Oliveira Caffé; ALMEIDA, Tamar Antunes. Espaço social e espaço escolar: Interfaces e contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n. 2, mai-ago. 2011. p. 161-169.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela A. da Silva; JACOMINI, Maria Aparecida. **Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições na década de 2000**. (No prelo).

SILVA, Jamerson A. de Almeida da. **Educação integral no contexto da intersectorialidade: avaliando o Programa Mais Educação**. Caruaru UFPE/CAA, 2009.

SILVA, Jamerson A. de Almeida da; NÓBREGA, Simone Andrade. **Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação: Analisando valores, diretrizes e objetivos**. Trabalho desenvolvido na Iniciação Científica, no período de Agosto de 2009 a julho de 2010. Projeto financiado pela FACEPE/CNPq.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

_____. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. 2003.

SPOSITO, Maria P. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 1997. Mai/Jun/Jul/Ago. Nº 5. Set/Out/Nov/Dez. Nº 6.

_____. **Juventude: crise, identidade e escola**. In: _____. Estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, P. 144-193, 2000.

_____. **Os jovens do Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003.

_____. Trajetória na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: **Políticas públicas: juventude em pauta**. FREITAS, Maria V. et al. (org). São Paulo: CORTEZ, 2003. p. 57-74.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Revista Brasileira de Educação. N°13. São Paulo: ANPED, 2000.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. N°5-6. São Paulo: ANPED, 1997.

_____; CARRANO, P.C.R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39,2003.

_____; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p.141-72, nov. 2005. São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

_____. **A Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria I. Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília: UNESCO, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPPG
 Departamento de Educação – DEDU
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa realizada pela mestrandia Urânia de Souza Santa Rosa que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

O presente estudo pretende focalizar a situação socioeducacional e ocupacional de jovens que atuam como monitores no Programa Mais Educação – PME na rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana – Bahia, e tem como orientadora a Professora Dr^a. Denise Helena Pereira Laranjeira (telefone: 71- 8151-6987 e e-mail: denise.laranjeira@gmail.com).

Informamos que no decorrer da pesquisa serão utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários de perfil socioeconômico, entrevistas semi-estruturadas e a metodologia do grupo focal. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela mestrandia pesquisadora, bem como pela sua orientadora e não haverá qualquer menção aos nomes dos (as) participantes, assim como qualquer indício da identidade dos mesmos.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Cada sujeito participante terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem o risco de ser penalizado (a) por isso, bem como de solicitar, quando sentir necessário, esclarecimentos por parte da pesquisadora, estando esta sempre à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos através dos telefones 75- 9198-6811/ 8105-5391 ou via e-mail: uraniarosa01@ig.com.br.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Feira de Santana, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Urânia de Souza Santa Rosa
(Discente do Mestrado em Educação da UEFS)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPPG
Departamento de Educação – DEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

ATENÇÃO:

Prezado (a) Monitor (a),

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos que caracterizam os monitores/educadores do Programa Mais Educação – PME da Escola Municipal Faustino Dias Lima - Feira de Santana – Bahia.

Todas as questões visam à coleta de informações para a pesquisa de Mestrado da Professora Urânia Santa Rosa - “Os jovens educadores em um contexto do Programa Mais Educação”.

A veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis para o levantamento de dados e execução da pesquisa em curso.

DADOS PESSOAIS

1. NOME _____

2. SEXO - () Masculino () Feminino

3. DATA DE NASCIMENTO-

4. IDADE-

5. ENDEREÇO –

6. TELEFONE –

7. E-MAIL –

8. COMO VOCÊ SE CONSIDERA:

() Branco(a) () Pardo(a) () Mulato (a) () Negro(a) () Amarelo (a) () Indígena

9. QUAL SEU ESTADO CIVIL?

() Solteiro (a) () Casado (a) /mora com um (a) companheiro (a)

() Separado (a) / divorciado (a)/ Desquitado (a) () Viúvo (a) () União estável

10. ESCOLARIDADE –

() Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-Graduação

Se curso de graduação, qual? _____

11. ONDE VOCÊ NASCEU?

- () Salvador
- () Feira de Santana
- () outra cidade do interior do Estado - BA, qual? _____
- () cidade de outro Estado/País, qual? _____

12. ONDE E COMO VOCÊ MORA ATUALMENTE?

- () Em casa ou apartamento, com sua família.
- () Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- () Em casa ou apartamento, com cônjuge/companheiro(a).
- () Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- () Em casa de outros familiares.
- () Em casa de amigos.
- () Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.
- () Outra situação, _____

13. A CASA OU APT.º EM QUE VOCÊ RESIDE É:

- () Emprestada (o) ou cedida (o)
- () Própria (o) em pagamento
- () Alugada (o)
- () Própria (o) já quitada (o)

14. QUEM MORA COM VOCÊ?

- () Moro sozinho(a) () Pai () Mãe () Esposa / marido / companheiro(a)
- () Filhos () Irmãos () Outros parentes () Amigos ou colegas

15. VOCÊ TEM FILHOS?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, quantos filhos você tem? _____

16. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? (INCLUINDO VOCÊ)

- () Duas pessoas () Três pessoas () Quatro pessoas.
- () Cinco pessoas () Seis pessoas () Mais de 6 pessoas () Moro sozinho(a)

17. QUAL O PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA CHEGAR À ESCOLA MUNICIPAL FAUSTINO DIAS LIMA OU OUTRO LOCAL DE TRABALHO?

- () a pé/carona/bicicleta

transporte coletivo

transporte escolar

transporte próprio(carro/moto)

18. QUAL É A SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DE SUA FAMÍLIA?

Você trabalha e é independente financeiramente.

Você trabalha, mas não é independente financeiramente.

Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

19. VOCÊ POSSUI ALGUM PLANO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA E/OU ODONTOLÓGICA?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual? _____

20. QUAIS DOS ITENS ABAIXO HÁ EM SUA CASA? QUANTIDADE

Tv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videocassete e/ou DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microcomputador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Automóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geladeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefone fixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefone celular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tv por assinatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empregada mensalista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. ANTES DE ATUAR COMO MONITOR DO PME VOCÊ TINHA ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual (ais) _____

22. VOCÊ ATUA COMO MONITOR DO PME EM MAIS DE UMA ESCOLA?

Sim Não **Em caso afirmativo, quantas?** _____

Se mais de uma, indicar se rede: Estadual, quantas ____ Municipal, quantas ____

23. O PME FOI A SUA PRIMEIRA ATIVIDADE REMUNERADA OU PRIMEIRO EMPREGO?

() Sim () Não

Em caso negativo, informe qual foi o seu primeiro emprego?_____

24. COM QUAL IDADE VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR? E O QUE FAZIA COMO TRABALHO?

25. CASO VOCÊ DESENVOLVA ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA ALÉM DO PME?

Em caso afirmativo, qual (ais) atividade (s)_____

Qual o vínculo?

() Estágio () Emprego fixo particular () Emprego autônomo () Emprego fixo federal/estadual/municipal

() Outra situação,_____

26. QUAL SUA RENDA MENSAL INDIVIDUAL?

() menos de um salário mínimo (entre R\$ 300,00 e R\$ 600,00)

() entre 01 e 02 salários mínimos (até R\$ 1.356,00)

() de 02 até 03 salários mínimos (até R\$ 2.034,00)

() superior a 03 salários mínimos (superior a R\$ 2.034,00)

27. ALÉM DA ATIVIDADE REMUNERADA, RECEBE BENEFÍCIO SOCIAL GOVERNAMENTAL?

() Sim () Não

Qual?_____ Valor atual: R\$ _____

28. EM QUE VOCÊ GASTA O DINHEIRO RECEBIDO PELO TRABALHO NO PME? ASSINALE NO MÁXIMO 4 PRIORIDADES:

- () Compro bens de uso pessoal.
- () Compro ou pago bem de consumo durável.
- () Estou guardando.
- () Estou investindo em atividade profissional.
- () Estou investindo em atividades comerciais.
- () Gasto em lazer e diversão.
- () Pago estudos e/ou cursos.
- () Outra
- () Gastos com necessidades básicas.

29. QUEM É A PESSOA QUE MAIS CONTRIBUI NA RENDA FAMILIAR?

() você mesmo

() cônjuge /companheiro(a)

() pai

() mãe

() outra pessoa, qual?_____

30. ONDE VOCÊ FREQUÊNTOU O ENSINO FUNDAMENTAL?

- Todo em escola pública Todo em escola particular com bolsa Maior parte em escola particular
 Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular com bolsa. Todo em escola particular Outros, _____

31. ONDE VOCÊ FREQUÊNTOU O ENSINO MÉDIO?

- Todo em escola pública Todo em escola particular com bolsa Maior parte em escola particular
 Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular com bolsa. Todo em escola particular Outros, _____

32. VOCÊ FREQUÊNTOU/FREQUENTA CURSO PRÉ-VESTIBULAR?

- Sim Não

Em caso afirmativo:

- Particular Particular com bolsa parcial Particular com bolsa integral Público Comunitário

33. VOCÊ FREQUÊNTOU/FREQUENTA CURSO TÉCNICO OU PROFISSIONALIZANTE?

- Sim Não Em caso afirmativo, qual (is) _____

34. ONDE VOCÊ FREQUÊNTOU/FREQUENTA O ENSINO SUPERIOR?

- Todo em universidade pública Todo em faculdade particular com bolsa Maior parte em faculdade particular Maior parte em universidade pública Maior parte em faculdade particular com bolsa. Todo em faculdade particular Outros, _____

35. SE FREQUÊNTOU/FREQUENTA O ENSINO SUPERIOR? QUAL A MODALIDADE DE ENSINO?

- Presencial/Regular Semi-presencial Curso EaD

Se frequênta, indique o curso: _____

36. VOCÊ JÁ PARTICIPOU/ PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE BOLSA ESTUDANTIL GOVERNAMENTAL?

- Sim Não

Em caso afirmativo, responda: Qual? _____ Há quanto tempo? _____ Em qual Universidade/Faculdade? _____

37. VOCÊ JÁ PARTICIPOU/ PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE BOLSA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE?

- Sim Não

Em caso afirmativo, responda: Qual? _____ Há quanto tempo? _____ Em que setor _____

38. ONDE VOCÊ CURSOU/ CURSA A PÓS-GRADUAÇÃO?

- Universidade pública Faculdade particular Outros, _____

Se frequêntou ou frequenta, indique o curso: _____

39. VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO ATUALMENTE?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responda: O quê, qual curso? _____

40. VOCÊ PRÁTICA ALGUM TIPO DE ESPORTE?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responda: Qual (ais) _____

41. QUAIS AS ATIVIDADES DE LAZER/ENTRETENIMENTO QUE VOCÊ PRÁTICA NAS HORAS VAGAS OU FINAIS DE SEMANA E FERIADOS? ESCOLHA AS 5 ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZOU COM MAIS FREQUÊNCIA NOS ÚLTIMOS 12 MESES:

- () Assistir show musical.
- () Dançar em bailes ou danceteria.
- () Festa em casa de amigos.
- () Festa ou quermesse na comunidade.
- () Ir jantar em restaurante.

- () Ir à igreja.
- () Ir à lanchonetes e sorveteria.
- () Ir à balneário de água doce.
- () Ir à praia.
- () Ir ao shopping center.
- () Ir ao cinema.
- () Ir ao estádio de futebol.
- () Passear em parques e praças.
- () Praticar esportes coletivos.
- () Viajar no fim de semana.

- () Leitura de livros, revistas, jornais.

INFORMAÇÕES FAMILIARES

42. INFORME A ESCOLARIDADE DE:	pai	mãe	companheiro(a)
() Não estudou.	()	()	()
() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).	()	()	()
() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)	()	()	()
() Ensino médio (2º grau) incompleto.	()	()	()
() Ensino médio (2º grau) completo	()	()	()
() Ensino superior incompleto.	()	()	()
() Ensino superior completo	()	()	()
() Pós-graduação	()	()	()

43. EM QUE TRABALHA OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?

	pai	mãe	companheiro(a)
() Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	()	()	()
() Na indústria.	()	()	()
() No comércio, banco, transporte ou outros serviços	()	()	()
() Funcionário público do governo federal, estadual ou do município, ou militar.	()	()	()
() Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	()	()	()
() Trabalhador do setor informal, autônomo (sem carteira assinada).	()	()	()
() Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc).	()	()	()
() No lar	()	()	()

44. QUAL A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA? (CONSIDERE A RENDA DE TODOS OS INTEGRANTES DA FAMÍLIA, INCLUSIVE VOCÊ).

- () entre 01 e 02 salário mínimo (até R\$ 1.356,00)
- () até 03 salários mínimos (até R\$ 2.034,00)
- () até 05 salários mínimos (até R\$ 3.390,00)
- () de 05 até 08 salários mínimos (até R\$ 5.424,00)
- () Outros (superior a R\$ 5.500,00).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPPG
Departamento de Educação – DEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. QUAL O PRINCIPAL MOTIVO PARA VOCÊ ESTAR TRABALHANDO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO? COMO VOCÊ CHEGOU AO PME?
 2. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ ATUANDO COMO MONITOR DO PME?
 3. QUAL A OFICINA/ ATIVIDADE QUE VOCÊ DESENVOLVE NO PME?
 4. DESCREVA BREVEMENTE COMO DESENVOLVE TAL ATIVIDADE/OFFICINA NO COTIDIANO DO PME? DESCREVER A ROTINA DE UM DIA DE TRABALHO.
 5. COMO VOCÊ SE SENTE SENDO MONITOR DO PME? E EM RELAÇÃO À(S) ESCOLA(S) ONDE VOCÊ ATUA?
 6. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O TRABALHO DO MONITOR NO PME?
 7. O QUE ACHA DO PME? DA SUA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO?
 8. COMO AVALIA A SUA AULA/OFFICINA OU MELHOR, O DESENVOLVIMENTO DA SUA ATIVIDADE NO PME?
 9. COMO É A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA (GESTÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSOR COMUNITÁRIO, DEMAIS PROFESSORES)?
 10. COMO É A SUA RELAÇÃO COM OS SEUS ALUNOS? COMO AVALIA A APRENDIZAGEM DELES NA SUA OFICINA? O QUE APRENDEM? O QUE FALTA PARA MELHORAR?
 11. EM POUCAS PALAVRAS OU EM UMA FRASE, FALE O QUE O PME SIGNIFICA OU REPRESENTA PARA VOCÊ, JOVEM QUE ATUA DESENVOLVENDO ATIVIDADES EDUCATIVAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA.
 12. O QUE É SER MONITOR NO PME OU QUAL O SENTIDO DE SER MONITOR DO PME?
-

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA REGISTRO PESSOAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPPG
Departamento de Educação – DEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

PESQUISA DE MESTRADO

ROTEIRO PARA REGISTRO PESSOAL

PROJETOS JUVENIS – ESCOLARIZAÇÃO, PROFISSÃO E DE VIDA

Projeto de escolarização: trata-se de um projeto em curto prazo que define o tipo de estudo almejado pelo jovem através da escolha de opções entre tipos de curso, normal ou técnico que prepare para alguma atividade ou para uma profissão, tempo de escolarização, tipos de habilitação e graus de formação e capacitações pretendidas.

Projeto profissional: é o projeto de inserção socioprofissional em médio prazo. Reflete as imagens profissionais que os jovens reservam para si, os tipos de grupos profissionais e respectivos recursos a que aspiram. Esta projeção em futuros profissionais possíveis estrutura o reconhecimento de uma identidade profissional construída, socialmente, por meio de interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação, logo, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados que ampliam o campo de possibilidades projetivas.

Projeto de Vida: este é um projeto de investimento emocional, sentimental e familiar. Remete a um projeto de prazo maior e diz respeito a certo estilo de vida que o jovem pretende adotar apontando para definições sobre a vida conjugal, como por exemplo, se querem casar ou não, onde pretende residir, o que envolve a tomada de decisão sobre estabelecimento ou não na cidade em que reside.

CONTO COM A SUA COLABORAÇÃO, GRATA DESDE JÁ!

URÂNIA SANTA ROSA/MESTRANDA/ PPGE - UEFS.

**ANEXO A - RELAÇÃO DE ESCOLAS INDICADAS/INSCRIÇÃO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO/ EDUCAÇÃO INTEGRAL**

2010		2011		2012	
Escolas Indicadas	Escolas Cadastradas	Escolas Indicadas	Escolas Cadastradas	Escolas Indicadas	Escolas Cadastradas
60	18	22	01	28	11

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – BA. Relatório do Programa Mais Educação 2010 -2012, elaborado pelas técnicas responsáveis.

ANEXO B – TERMO DE ADESÃO FNDE – EDUCAÇÃO INTEGRAL

FNDE

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)
Educação Integral

Termo de Adesão e Compromisso

(Nome do(a) Monitor(a)) (Nacionalidade) (Estado Civil)
 residente e domiciliado(a) no(a) _____
(Rua/Avenida) (nº)
 _____ portador(a) do CPF n.º _____
(Complemento) (Bairro) (Cidade) (UF)
 _____ carteira de identidade n.º _____ / _____
(Nº do CPF) (Órgão Expedidor) (UF)

pele presente instrumento, formaliza adesão e compromisso em prestar, a contento, serviço voluntário, nos termos da Lei n.º 9.608, 18 de fevereiro de 1988, na condição de **monitor** responsável pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, voltadas à Educação Integral, em escolas públicas definidas em Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dispõe, anualmente, sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cõncio de que fará jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do referenciado serviço e que tal serviço não será remunerado e não gerará vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

_____ / _____ de _____ de 20____.
(Local) (UF)

ANEXO C – DADOS DA INSTITUIÇÃO - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – 2012

Nº.	Nome da Escola Telefone/E-mail/CNPJ	Atividades Cadastradas	Nº de Alunos Inscritos 2010	Nº de Alunos Inscritos 2011	Nº de Alunos Inscritos 2012
01	02.047.767/0001-00 CAIC–Prof. José Raimundo P. de Azevedo 3622 – 2626	Total – 05 Letramento / Ciências / Recreação / Pintura / Banda e Fanfarra	150	300	600
02	02.044.902/0001-55 Colégio Municipal Joselito Amorim 3614-2427 colegiomunicipal@ig.com.br	Total – 06 Letramento / Matemática / Informática / Teatro / Futsal / Danças	420	420	420
03	02.052.607/0001-40 Escola Municipal Dr. Celso Ribeiro Daltro 3489-3700	Total – 05 Letramento / Educação Econômica / Fotografia / Danças / Capoeira	122	122	000
04	08.034.552/0001-22 Escola Municipal Faustino Dias Lima 3616-7937	Total – 06 Letramento / Matemática / Informática / Teatro / HipHop / Preven. Prom. à Saúde	200	586	300
05	02.037.880/0001-04 Escola Municipal Ana Brandoa 3622-4055 anabrandoa@gmail.com	Total – 06 Letramento / Matemática / Grafite / Danças / Prev. Prom. à Saúde	300	300	150
06	02.057.266/0001-04 Escola Assoc. de Moradores Parque Brasil 3623-5643 / 8112-8632 (Jonas) escolaparquebrasil@gmail.com	Total – 06 Letramento / Recreação / Danças / Pintura / Xadrez Tradicional / Prev. Prom. à Saúde	120	226	238
07	02.064.675/0001-20 Escola Municipal Chico Mendes 3221-1288 chicomendesescola@hotmail.com	Total – 06 Letramento / Matemática / Karatê / Banda e Fanfarra / Canto e Coral / Rádio Escolar	85	85	150
08	02.038.973/0001-45 Escola Demóstenes Álvaro de Brito 3225-0702	Total – 06 Matemática / Letramento / Horta Escolar / Danças / Capoeira / Informática	171	171	150
09	02.006.607/0001-04 Escola Mun. Mª da Glória Carvalho Bahia 3223-7456 emmgcb@gmail.com	Total – 05 Letramento / Matemática / Canto Coral / Taekwondo / Informática	120	120	150
10	02.007.199/0001-05 Escola Municipal Noide Cerqueira 3224-1314 noidecerq@gmail.com	Total – 06 Letramento/ Matemática / Capoeira / Danças / Pintura / Futebol	344	190	160
11	02.057.254/0001-71 Escola Municipal Antonio Eloi da Costa 3225-2662 zmtmm@yahoo.com.br	Total – 05 Letramento/ Matemática/ Recreação/ Banda e Fanfarra/ Danças	174	174	174
12	02.054.190/001-55 Escola Municipal da Amizade 3626-5928	Total – 06 Letramento / Matemática / Informática / Capoeira / Danças / Karatê	194	150	150
13	02.038.975/0001-34 Escola M. Eurides Franco de Lacerda 3223-9344 / 3221-4760	Total – 06 Letramento / Pintura / Capoeira / Futebol / Futsal / Judô	180	150	150
14	02.069.053/0001-94 Escola Municipal Gente Miúda 322-54582 / 3225-8989 gentemiuscolae@hotmail.com	Total – 06 Letramento / Matemática / Futebol / Danças / Capoeira / Rádio Escolar	222	271	219
	02.018.807/0001-87 Escola Municipal Fada Madrinha	Total – 06 Letramento / Matemática /			

	3488-2048 instituicaoacaminhodoamor@hotmail.com	Informática / Horta Escolar / Capoeira / Danças	107	150	150
16	02.047.765/0001-02 Escola Municipal Luciano Ribeiro Santos 3616-6016 / 3625 - 3415	Total - 06 Letramento / Informática / Horta Escolar / Futebol / Xadrez Tradicional / Agenda 21	150	150	144
17	02.050.893/0001-05 Escola Municipal Maria Antônia da Costa 3625-3817 mariaantoniacosta@ig.com.br	Total - 06 Letramento / Matemática / Informática / Futsal / Danças / Teatro	269	507	557
18	02.057.261/0001-73 Escola Municipal Maria Crispina Costa 3626-1842 escolamariacrispina@hotmail.com	Total - 06 Letramento / Matemática / Futebol / Capoeira / Pintura / Prev. Prom. à Saúde	150	150	18
19	02.033.073/0001-05 Escola Municipal Valdemira Alves de Brito 3622-3497 valdemiraalvesbrito@hotmail.com	Total - 06 Letramento/Matemática/Xadrez/ Informática/Prev. Prom. à Saúde/Futebol	-	150	150
20	02.027.957/0001-57 Escola Municipal Maria Diva M. Portela 3225-6708	Total - 06 Prevenção e Promoção da Saúde/Danças/ Capoeira/ Direitos Humanos/Matemática/ Letramento	-	-	150
21	Escola Mun. Norma Suely Mascarenhas 3223-4261	Total - 06 Direitos Humanos/ Capoeira/ Danças/ Futebol/ Matemática/ Letramento	-	-	150
22	02.047.746/0001-86 Escola Municipal Oyama Figueiredo 3623-1552	Total - 06 Matemática/ Letramento/ Karatê/ Futebol/ Prevenção e Promoção da Saúde/ Direitos Humanos	-	-	300
23	02.047.770/0001-15 Escola Municipal Dr Cícero B De Carvalho 3223-9675	Total - 06 Matemática/ Judô/ Capoeira/ Xadrez/ Direitos Humanos/ Danças	-	-	150
24	02.014.191/0001-76 Escola Municipal Elizabete Johnson 3221-0939	Total - 06 Letramento/ Matemática/ Futebol/ Flauta Doce/ Direitos Humanos/ Karatê	-	-	150
25	02.047.750/0001-44 Esc Mun Com. Jonathas Telles de Carvalho 3624-8192 emcjt@yahoo.com.br	Total - 06 Letramento/ Direitos Humanos/ Futsal/ Karatê/ Danças / Canto Coral	-	-	300
26	03.273.879/0001-33 Escola Municipal Valdete Maia 36240488	Total - 06 Letramento/ Matemática / Leitura e Produção Textual/ Dança/ Pintura/ Futebol	-	-	150
27	02.057.259/0001-02 Escola Municipal Regina Vital 32242304	Total - 06 Letramento/ Matemática/ Direitos Humanos/ Futebol/ Danças/ Capoeira	-	-	150
28	02.069.059/0001-61 Escola Mun. Professora Almira Pereira Lago	Total - 06 Letramento/ Matemática/ Pintura/ Capoeira/ Recreação/ Direitos Humanos	-	-	150
29	02.031.500/0001-16 Esc Mun N. Senhora do Perp Socorro 3622-3819	Total - 06 Letramento/ Matemática/ Direitos Humanos/ Futebol/ Danças/ Capoeira	-	-	150
30	02.033.069/0001-47 Escola Municipal Ester da Silva Santana 3223-9223	Total - 06 Letramento/ Matemática/ Dança/ Futebol/ Direitos Humanos/ Recreação	-	-	150

TOTAL DE ESCOLAS INSERIDAS NO PROGRAMA EM 2010 = 18

TOTAL DE ESCOLAS INSERIDAS NO PROGRAMA EM 2011 = 01

TOTAL DE ESCOLAS INSERIDAS NO PROGRAMA EM 2012 = 11

TOTAL DE ALUNOS EM 2010 = 3778

TOTAL DE ALUNOS EM 2011 = 4522

TOTAL DE ALUNOS EM 2012 = 5980

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - SEDUC/FSA.
Sala do Mais Educação. Relatório Técnico/2012.