

CULTURA JUVENIL E A LEI: o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Integral para os jovens¹

Natália Lara de Oliveira²

Orientador: Prof. Maurício Perondi

Resumo:

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições normativas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 (LDB), para a construção do currículo adaptado ao turno ampliado e de Educação Integral, pensando nos jovens como sujeitos sociais, que contabilizam hoje um número alarmante de estudantes fora de idade série e com grande evasão escolar. Apropriando-se de uma metodologia dialética para análise de dados, onde foi realizada uma reflexão documental, aliada a observação do Espaço Mais Educação do Município de Balneário Pinhal, que desenvolve seu programa em uma instalação própria separada da Escola Regular da qual o programa está vinculado, juntamente com entrevistas e depoimento de seus monitores. Objetivando estabelecer uma concepção de jovem como sujeito social produtor de cultura e influente nas relações sociais do meio em que está inserido, valorizando seus conhecimentos e experiências extraescolares. Utilizando a Lei maior que rege a educação Brasileira como fonte norteadora para as práticas desenvolvidas nesses espaços e suas possíveis articulações em prol da formação multidimensional do sujeito.

Palavras – Chave: Lei, Multidimensional, Jovens, Turno Ampliado e Espaço Educacional.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer do processo de formação no curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas. O tema contemplado neste artigo refere-se às culturas juvenis, relacionadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 (LDB), analisando suas produções como agentes construtores do processo de formação sócio cognitivos dos educandos em suas totalidades.

¹Artigo final referente ao Curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas.

² Professora graduada pela Faculdade Cenecista de Osório . Pós-Graduada no Curso de Especialização Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem teórica metodológica Trajetórias Criativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

Partimos do pressuposto de que uma formação efetiva do sujeito necessita o reconhecimento de suas habilidades já desenvolvidas e adquiridas para a construção e fortalecimento de novas capacidades, sendo este um dos principais objetivos da educação integral.

Sem tornar o tempo e os saberes escolares dissociados daqueles representativos em seus cotidianos, mas sim como uma ligação para a melhor compreensão para os mesmos, nos pautamos na concepção de Dayrell (2003) em que os jovens constituem-se como sujeitos sociais. Eles constroem uma identidade e um modo de ser jovem próprio de seu tempo e realidade cotidiana sendo impossível não refletir sobre sua importância e visibilidade enquanto agente formador do espaço escolar. Não como simples coadjuvante, mas como protagonista de ações e políticas voltadas para este contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394, aponta no Art. 3º a garantia da valorização da experiência extraescolar como um dos princípios e fins da educação nacional. Interrogando se ela contempla devidamente as culturas juvenis nos ambientes escolares, principalmente dos de turno integral, ou até mesmo, considerando o jovem como sujeito social e produtor de uma cultura própria.

Deste modo, há um indicativo de que os espaços de educação integral em turno ampliado contemplem as necessidades e interesses dos jovens. Enfatizam-se aqueles que se encontram fora dos padrões de idade e série e necessitam uma formação que se adapte aos seus interesses, anseios e realidades construindo espaços e currículos com significado para os conceitos e saberes escolares de forma assegurada pela lei.

Os desafios da educação integral-

As discussões acerca da Educação Integral no Brasil não é algo tão recente, já no período de 1920 – 1930 autores como Anísio Teixeira, já defendiam a implantação de uma jornada ampliada, método que era aplicado em países desenvolvidos deste momento histórico.

Surgindo as Escolas Parque propostas pelo autor, onde existiam dois espaços físicos diferentes para as atividades, uma com a estrutura tradicional das instituições de ensino, que contemplavam os saberes acadêmicos e científicos e outra estrutura

denominada Escola Parque que desenvolveria as múltiplas habilidades praticas, culturais, esportivas e artísticas dos educandos.

O movimento desencadeado por Anísio Teixeira foi fundamental para a associação das políticas governamentais com os processos de inovação e preocupação com a educação, pois a atuação da Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi fundamental na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Para Teixeira (1960) a educação deveria prepara integralmente o e o sujeito, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida. Nesse sentido, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação total do sujeito, no momento em que prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos.

Aparado em que a educação integral deveria ser um local aonde os alunos iriam se desenvolver em plenitude garantindo um futuro solidário culturalmente e historicamente, este discurso possui uma forte conexão com a proposta do programa Mais Educação de Balneário Pinhal, município onde esta pesquisa foi desenvolvida, já que o mesmo é realizado em um espaço, aos moldes de uma Escola, somente para a realização do Programa e crianças de diferentes Escolas Municipais socializam em turno inverso em um mesmo espaço.

Acreditando que a educação integral aos moldes que Anísio Teixeira defendia em seu tempo, mas adaptadas às necessidades e realidades dos educandos da contemporaneidade são fundamentais para o desenvolvimento de um cidadão autônomo com todas as suas potencialidades desenvolvidas de forma integral, estando à implementação do turno ampliado garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é de suma relevância refletir como torná-la mais eficiente e produtiva para os jovens.

A educação integral no município de Pinhal

Refletindo sobre estas questões e a amplitude do conceito e de sua abordagem jurídica em relação à educação integral ao que se refere aos jovens, nos espaços de turno ampliado e a educação integral, especificamente o espaço observado no município de

Balneário Pinhal, onde se desenvolve o Programa Mais Educação, singularmente este espaço vai de encontro ao já citado pensamento de Anísio Teixeira, pois ele ocupa uma instalação própria, que não é anexa ao ambiente da Escola Municipal envolvida no programa, à EMEF Calil Miguel Allen.

Para o desenvolvimento das atividades de turno ampliado, voltadas à educação integral, o programa conta com Sede específica disponibilizada pela Prefeitura Municipal, exclusivamente em prol do funcionamento do mesmo, ocupando o espaço de uma antiga Escola Particular que funcionou no município e fechou em 1999, por motivos financeiros, a instituição abrigava da educação infantil até a sexta série.

No período de funcionamento não havia o ensino de nove anos, do ensino fundamental. O espaço possui salas de aula padrão das escolas regulares, salas de jogos e contos, um campo de futebol, uma quadra de vôlei, uma biblioteca, um refeitório, um espaço para a construção de uma horta e pracinha. Encontra-se na sede do município a alguns quilômetros da EMEF Calil Miguel Allen, o que contabiliza um deslocamento de vinte a vinte e cinco minutos, dos educandos envolvidos no projeto através de ônibus escolar, ofertado pela secretaria de educação, com saída da escola até o espaço do Programa Mais Educação.

Vivenciando-se na prática, a teoria de Anísio Teixeira, que ainda inspira centros educacionais pelo Brasil, como o caso da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, no Distrito Federal, que disponibiliza oficinas que vão desde Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Literatura, Dança e Prática Esportiva diversa para estudantes da Rede Pública no turno inverso das suas escolas regulares.

Fazendo com que ambos os espaços do Programa Mais Educação de Balneário Pinhal compreendam os dois ambientes idealizados pelo autor, as (I) escolas nucleares, ou escolas classe e os (II) parques escolares, onde as crianças deveriam frequentar regularmente as duas instalações.

No primeiro turno, em prédio adequado e econômico (escola-classe), receberiam o ensino propriamente dito; no segundo turno, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, receberiam a educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a assistência alimentar e o uso da leitura. No caso do objeto analisado, o Programa Mais Educação de Balneário Pinhal, assumi o papel de trabalhar os conceitos curriculares a EMEF Calil Miguel Allen correspondendo conseqüentemente ao espaço (I) e o programa Mais Educação, em sua Sede desvinculada do ambiente (I), desenvolver as demais habilidades do educando como descrito nas funções do Espaço

(II), considerando assim, como (GUARÁ, 2007), a educação integral como possibilidade de formação integral de indivíduos percebidos como multidimensionais.

Graças à magnitude de possibilidades intrínsecas nesse espaço, conceituais e práticas em relação à Educação Integral, conduzindo-se claramente ao cumprimento do que esta prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que discorre sobre Educação, no Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Faz com que este espaço torne-se um intrigante objeto de reflexão sobre a educação integral no Brasil, confrontando sua funcionalidade, embasamento teórico e disposições legais, com o intuito de traçar uma coerência entre as partes, que facilite e aporte a formação multidimensional do educando.

O caminho metodológico desenvolvido

Com a intencionalidade de atingir o embasamento reflexivo, a metodologia empregada nesta pesquisa foi uma proposta dialética para análise de dados, que para Minayo (1992) seria a forma mais adequada de uma proposta de interpretação de dados qualitativa. Estas pesquisas possuem uma subjetividade e uma aplicabilidade do conhecimento gerado, facilitando as práticas pelo discorrer da teorização, sendo assim, o problema em questão deveria partir da própria comunidade envolvida com o programa, indo de encontro com os meus objetivos, que desde o início eram voltados para os jovens.

Desta forma, os instrumentos metodológicos de pesquisa foram: a observação do espaço e seus atores, as entrevistas abertas individuais e coletivas e a análise documental.

Ao observar as práticas desenvolvidas no programa e as falas dos monitores na troca dos turnos, conversas abertas em grupos e depoimentos isolados, foi detectado de forma unanime a preferencia do turno da manhã do programa, que recebia os educandos matriculados no período da tarde no espaço escolar regular, correspondendo aos alunos de 1º ate 5º ano da Educação Básica, ou seja, aqueles intitulados na Educação Regular como o currículo, tendo em sua grande maioria entre seis até no máximo treze anos de idade.

Enquanto o turno da tarde do programa recebia uma grande resistência, desanimado e falta de comprometimento da parte dos monitores, que demonstravam muito mais empenho e satisfação ao lidar com os educandos do turno anterior. Lembrando que o turno da tarde corresponde ao que se denomina a Área do ensino Fundamental, correspondendo à crianças e jovens do 6º ao 9º ano da educação Básica, matriculados na escola regular Calil Miguel Allen, destacando que os alunos do turno da manhã são análogos da instituição citada, sendo ela uma Escola, de aproximadamente 500 estudantes distribuídos nos turnos da manhã, tarde e o período da noite que se dedica ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), instalada em uma comunidade de vulnerabilidade social do município.

Grande parte dos educandos frequentadores do Programa são jovens com uma grande carência afetiva e social, tendo eles em média de quatorze até dezessete anos de idade, o que demonstra mais uma realidade enfrentada pela Instituição, do alto índice de estudantes com defasagem de idade série.

A distinção feita pela equipe entre os turnos torna-se visível nas falas dos monitores, tendo sido eles, acompanhados em suas práticas por cerca de quase dois meses, em regime de observação, sem qualquer interferência, salvo aos questionamentos feitos durante os depoimentos, que eram recolhidos em forma de entrevistas abertas, onde os mesmos relatavam suas reflexões referentes às realizações cotidianas.

As observações envolveram sete monitores do Espaço Mais Educação, três mulheres e quatro homens, sendo que apenas uma monitora mulher, representada pelo pseudônimo de: (monitora 1), cursava nível superior na área de licenciatura e a outra monitora com alguma formação na área pedagógica, denominada por (monitora 2), possuía o Ensino Normal, ou o Magistério. Os demais eram membros da comunidade, possuindo o Ensino Médio da escola regular e em alguns casos alguma experiência na proposta ofertada pela oficina em que estavam vinculados.

Quadro 1 – distribuição dos monitores, pelos pseudônimos utilizados, por oficina do Programa.

Oficina:	Letramento	Mosaico	Robótica	Vôlei e futsal	Musica
Monitores	Monitora 2 e	Monitora 1	Monitor 2	Monitor 1 e	Monitor 4

	Monitora 3			Monitor 3	
--	------------	--	--	-----------	--

Discussão dos dados produzidos pela pesquisa

A dificuldade encontrada em trabalhar com os jovens do turno da tarde, portadores de um histórico de repetência e desengajamento com a escola regular, encontra-se nitidamente na fala do monitor 1, estando os monitores identificados por gênero e ordem numérica de acordo com o tempo que desenvolvem o projeto, quando o mesmo relata “É insuportável a tarde, prefiro o dobro dos pequenos do que uma hora com aqueles grandes”, reafirmando a preferência com o complemento da colega a monitora 1³, que afirma: “Muito mais fácil lidar com os pequenos, sem dúvida nenhuma, eles gostam das atividades”⁴.

Ao analisar os depoimentos da monitora 1, torna-se explícito que as oficinas e propostas estão pensadas para as crianças do turno da manhã, pois quando a mesma utiliza-se do verbo gostar, demonstra o fato dos menores atribuírem sentido à atividade, enquanto os educandos da tarde não se identificam de forma significativa com as práticas realizadas nas oficinas ofertadas pelo Programa, já que são desenvolvidas de forma padrão para os dois turnos.

Considerando a fala do monitor 2, recolhida após a realização da sua oficina no turno da tarde “Eu até não tenho tanto problema; comigo eles são um pouco melhores, (*risos*) acho que eles gostam mais, (*risos*) pensam em construir celulares”. Como base de comparação entre as citadas anteriormente, o principal enfoque culmina aos gostos e preferências dos educandos envolvidos nos diferentes turnos, e como reação de forma distinta aos estímulos propostos pelos monitores, concluindo então, por meio da observação e análise dos próprios monitores, a necessidade de pensar o jovem em sua condição de sujeito produtor de cultura e amparados pelas leis que legitimam este espaço.

A relevância desta pesquisa encontra-se não somente pela teorização do jovem como sujeito social, ou por delinear ensaios sobre o que seria a cultura juvenil, norteadas por uma perspectiva descrita por Perondi (2013) em que não seria aquela construída a partir das instituições hegemônicas, mas sim de um jovem construtor de culturas, levando em conta a importância da compreensão destacada por Urteaga (2011) da

³ Citada anteriormente em virtude de sua formação acadêmica;

⁴ Falas recolhidas na saída para o almoço em uma conversa aberta.

heterogeneidade que circunda as culturas, territórios e relações entre os jovens, tornando suas culturas um mosaico de fatores que se integram e conversam pelo ponto culminante da sua condição juvenil.

Mas também por nortear através da lei máxima que rege a educação brasileira formas e novos espaços de atuação desta parcela significativa da população que contabilizam segundo Abramovay (2004) em sua pesquisa sobre as condições dos jovens de 15 a 29 anos, totalizavam 47.832.671 pessoas representando quase um quinto da população brasileira.

Desta forma tornando mais clara a amplitude de possibilidades que as políticas governamentais consolidam em seus órgãos estatutários como garantia e perspectivas para os jovens. Para que pensar em espaços e propostas que atraiam os jovens para estes ambientes não sejam apenas metas, mas se tornem viáveis, aplicáveis e visíveis para os organizadores e supervisores dos programas de educação integral.

Analisando a juventude por esse viés da incompletude (DAYREL, 2003), coloca-se o jovem em uma posição de ainda ser algo que irá se tornar, mas ainda não é, negando os conhecimentos e processos que seu cotidiano e suas atuais necessidades produzem, o autor salienta que as visões mais cristalizadas dos jovens possuem uma abordagem negativa, como a de um período de rebeldia relacionada com um momento de crise, de conflitos, ao mesmo tempo caracterizando-se pelo período das tentativas e erros. Justamente o que revela a reflexão da monitora 2 ao final de sua oficina: “Nossa foi horrível, desgastante, parecia um bando de loucos, quase não os controlei, mas é culpa da fase né? (*pausa com risos*) eles são assim rebeldes mesmo.” Após propor a eles que construíssem uma acrostica em um cartaz com as palavras futuro e sonhos.

As classificações existentes em relação à juventude contribuem para a dificuldade dos próprios jovens se conhecerem como sujeitos sociais, não possuindo um significado real na construção do acróstico, estando o mesmo desassociado das suas vivências e interesses, pois como ressalva Peralva (1997), além de condição o jovem da contemporaneidade também se tornou uma representação, a vinculação desses padrões de juventude está comercialmente fortalecida.

A relação dos participantes do programa com as palavras sugeridas pela monitora 2, demonstraram de forma veemente traços da cultura em que estão inseridos, mas com uma certa padronização comercial de valores. Tornando mais compreensível as palavras do autor, ao refletirmos que relação poderia em nossa cultura hegemônica, preferir sentido as palavras “ostentação” e “novinha” aparecerem no acróstico de

SONHOS, no entanto, estão elas carregadas de subjetividade e de certa maneira padronização de valores, muito exaltados nas letras de funk ouvidas pelo grupo.

No entanto, na oficina de Música o funk é proibido, pois ele não se encaixa no padrão da Banda de Fanfarra, como mostra a fala do monitor 4 “Ainda não dá para ser aula com funk, primeiro temos que estudar mais sobre música”, deixando subentendido que funk não é música descreditando uma manifestação cultural. As atividades estão no estágio do conhecimento das notas e partituras, deste modo um traço relevante da cultura e identidade do jovem frequentador do programa encontra-se fora do espaço regular e do turno ampliado.

Essa homogeneização da juventude em uma faixa etária com características e comportamentos bem definidos é muito superficial quando se trata do jovem como sujeito social, produtor de seu próprio conhecimento e identidade. Por isso Dayrell (2003) propõem uma perspectiva de juventude através da diversidade, afinal é a que mais se enquadra na proposta de educação integral e formação do sujeito como um todo e parte do espaço em que habita, no entanto a cada fala dos monitores a perspectiva de um jovem como sujeito social se demonstra mais distante das práticas realizadas no projeto como confirma a fala do monitor 3 “ Olha até futsal que parece que é uma coisa que eles gostam, eles não sabem nada e ainda só fazem algazarra”. Tornando explícita a ideia do não saber quando o conhecimento não é aquele do padrão hegemônico, fortalecendo a teoria de jovem baderneiro e rebelde.

Estas concepções de jovens rebeldes e desajustados aparecem também em uma conversa de grupo após um dia de oficinas, quando os monitores estão arrumando o espaço para finalizar as atividades, onde a monitora 3 faz a seguinte colocação ao grupo “ Nossa eles demolem, sujam e só destroem as coisas, parece que não sabem dar valor a nada, mas jovem é assim”, seguida de forma espontânea pelo monitor 4, que afirma “É bem assim, coisa de jovem não quer nada com nada, não fazem nada direito tudo correndo, quando querem e como querem”, finalizando com a frase da monitora 1 “ E como! Se é algo do interesse deles é voando, agora se a gente pede aqui na oficina é de arrasto, isso desestimula..”.

Mostrando mais uma vez a falta de sintonia entre as propostas do projeto com a realidade dos jovens inseridos no programa e como o pensar o jovem por sua complexidade e multidimensionalidade ainda é uma tarefa difícil nos meios de educação integral, mesmo que essa seja uma das principais vertentes para a aplicação da mesma.

O olhar do jovem através da diversidade implica compreender que a diferentes formas de ser jovem, afinal não é somente incorporar um dos componentes da cultura juvenil, como o funk que será suficiente para despertar o interesse dos jovens.

A passagem por esta condição não se faz de forma linear nem cronologicamente prevista, produzindo assim processos e associações de conhecimentos e realidades de formas distintas, mesmo para jovens de uma realidade muito próxima e similar. O que no projeto pode-se ver nitidamente nas comparações entre os estudantes participantes, como demonstra a reação a atividade de Mosaico, onde os jovens deveriam enfeitar o muro do espaço Mais Educação com desenhos livres, mas em trabalhos de mosaico. No entanto um grupo questionou a monitora se junto com o mosaico eles poderiam colocar alguns grafites, que uma das expressões artísticas da cultura hip hop, e prontamente outro grupo disse que não, porque iria ficar feio e intitularam como atitude de “maloqueiro”.

Estas divergências no próprio grupo de jovens mostra que mesmo vindos de uma mesma conjuntura social, suas ideias de valores em relação ao comportamento, classe social e até mesmo estética são diferentes, mostrando que o meio não determina a cultura juvenil que o indivíduo irá se identificar ou seguir como padrão. Para resolver este impasse a monitora fez a seguinte sugestão: “Vamos fazer uma votação e ganhar o que a maioria escolher”. Foi decidido pelo não uso dos grafites nos muros do Espaço Mais Educação, no entanto o grupo de monitores enviou para a Secretaria a sugestão de realizarem oficina de grafite no programa, já que a diferença de votos foi pequena.

Mais importante do que entender a juventude por sua diversidade é compreender o jovem como sujeito social, aportando-se na ideia de sujeito de Charlot (2000, p. 33 e 51) onde sujeito é todo ser humano que possui uma historicidade e está aberto para o mundo e estabelece com o mesmo suas relações, o que também demonstra que o jovem contemporâneo não é apenas produto de sua própria condição, mas alguém construído pelas produções culturais da sociedade em que está inserido e suas conexões com as culturas hegemônicas e suas vivências.

Pensar o jovem como sujeito a atribuir a ele a capacidade de se constituir como indivíduo através de suas próprias concepções, respeitando seus conhecimentos prévios, suas experiências e principalmente propiciando que o próprio desenvolva meios de potencializar suas capacidades.

Mesmo com a diversidade da condição de ser jovem, Perondi (2013) afirma que as manifestações culturais destes sujeitos, mesmo que não dissociadas totalmente das

culturas hegemônicas, são manifestações coletivas de diferentes indivíduos encontrando distintas respostas para múltiplos questionamentos. No entanto estabelecem relações de afinidades em determinados aspectos, onde ocorre uma identificação e compreensão de determinados códigos e símbolos de um mesmo movimento.

São os reflexos de como os jovens encaram suas realidades de forma coletiva estabelecendo estilos de vida para compreender determinados processos e realidades. Ressaltando que não é com determinismo que estas relações são estabelecidas, pois dois jovens de uma realidade muito semelhante, moradores de uma comunidade, frequentadores do mesmo espaço escolar não necessariamente faram parte da mesma cultura juvenil, este fenômeno carrega um alto fator de subjetividade e relações parentais para essas associações.

Considerando a abrangência que engloba a condição de ser jovem e de suas culturas demonstra com mais força a importância de pensar em como abarcar as diversas culturas juvenis dentro do espaço escolar, a fim de incluir os diferentes grupos heterogêneos de jovens no processo de aprendizagem.

O jovem se faz presente nos espaços de Educação e Ensino, eles contemplam grande parte do contingente escolar, pensar o espaço dos ambientes de ensino voltados a algumas demandas desta parcela dos alunos matriculados é quase que uma obrigação das instituições, ainda mais se analisar que segundo o PNADs publicado em 2014, mais de 20% dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados no sistema de Educação Brasileiro estão fora da idade série e que 1.539.811 desses jovens abandonaram a escola, demonstra com mais veemência a necessidade de refletir sobre os espaços escolares que despertem os interesses dessa parte significativa da população escolar.

A evasão escolar e repetência vêm sendo constantemente alvo dos debates que teorizam sobre os problemas na educação, são professores, estudantes e responsáveis culpando-se mutuamente em relação a essa questão, para Dayrell (2007) este fenômeno ocorre, pois os símbolos e culturas que agregam valor e sentido para os jovens não são incorporados às dinâmicas e práticas escolar. Ao solicitar a lista de inscritos no programa foi possível notar a diferença de frequência dos jovens no começo do programa no início do ano letivo e no final, comparando com a assiduidade das crianças.

Quadro 2 – Porcentagem de frequências dos jovens e crianças do Espaço Mais Educação de Balneário Pinhal, com base na capacidade de 250 estudantes proposta pelo Programa.

FAIXA ETARIA	Jovens de 14 – 17 anos de idade.	Crianças 6 – 13 anos de idade.
INICIO DO ANO LETIVO	97%	72%
PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	64%	83 %

O que endossa estatisticamente que a evasão dos jovens não está presente somente nos espaços de Educação Regular, mas também nos espaços de turno ampliado, considerando que alguns participantes no período de observação não estavam no programa desde o início do ano letivo, mas entraram no programa após a desistência de outros durante o decorrer do programa. Demonstrando que o comportamento dos jovens é plural e diversificado em uma vasta gama de relações e interesses estabelecidos por suas experiências e influências familiares, sociais e pessoais.

Possibilitando reflexões sobre as ambiguidades vividas na juventude, fazendo com que os conhecimentos da escola facilitem as compreensões e escolhas na formação do jovem em seu dia a dia, não somente em uma perspectiva futura de algo que ele se tornará em um determinado tempo e contexto desconectado de suas ambições atuais e anseios cotidiano. Está desistência dos jovens da tarde causa um sentimento paradoxo nos monitores de alívio e preocupação, uma complexidade entre a facilidade de administrar um número menor de jovens e a sensação da possibilidade do seu desempenho ser questionado, ou até mesmo o culpado deste fenômeno como mostra a fala da monitora 3 “A quando eles começaram a faltar pensei, *ufa!* Depois me veio na cabeça, mas será que esta muito ruim? Ou que a secretaria vai pesar que não trabalhamos direito?”.

Incorporando de modo amplo, os anseios dos monitores, as necessidades dos jovens pertencentes ao programa observado, acentua-se uma imprescindibilidade de recorrer ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394, em sua indiscutível primazia na regência e aplicabilidade dos recursos e demandas da educação, para com às peculiaridades dos jovens em suas considerações legais.

Buscando a presença do jovem como sujeito social na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a priori pode-se perceber que a LDB no **Art. 3º**, com ressalva no *inciso II*, que garante – “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;”. Pode-se considerar também o *inciso X*, do **Art. 3º**, que valoriza as experiências extracurriculares, demonstra que mesmo ainda não

explicitamente identificadas às culturas diversas, incluindo a dos jovens, estão legalmente introduzidas no que corresponde as praticas e considerações pertinentes a Educação no Brasil.

Apenas no Titulo III da LDB, é que a terminologia “jovem” aparece na lei, ainda que associada ao termo adulto, trazendo uma ambígua relação. Já no **Art. 4º-inciso VII** assegura que na escola regular, os jovens e adultos, tenham suas necessidades consideradas e sanadas, apropriam-se também dos termos disponibilidade e trabalhadores, como se as necessidades dos jovens e adultos, se assemelhassem por não estarem enquadrados nos moldes da escola regular por motivos impostos pela condição hegemônica de produção.

Prosseguindo a leitura da LDB, é possível confirmar de forma mais direta essas relações do jovem com o conceito de um individuo que se encontra transitando um período entre a infância e a fase adulta, como aponta a **Seção V**, do Capitulo II, que é dedicada aos Jovens e Adultos. O **Art. 37º** reafirma que as diferentes necessidades escolares dos jovens estão vinculadas ao mercado de trabalho e não como sujeito social representante e incorporado ao seu tempo e condição, fazendo alusão que os mesmos não estão em idade série por motivos de indisponibilidade temporal, sendo esta a causa do desinteresse e incompatibilidade com os componentes curriculares.

Examinando com mais profundidade os dispositivos impostos pela LDB, encontra-se uma brecha, o Titulo IV, que trata da Organização da Educação Nacional, amplia a possibilidade de encontrar subsídios mais concretos ao que se refere às culturas juvenis e os anseios desta condição do sujeito. No **Art. 9º - inciso IV**, que discorre sobre a elaboração a cargo da União de um Plano de nível Nacional, com o intuito de nortear os componentes curriculares, concebendo no **Art. 10º**, ainda sobre a Organização da Educação, descrito no *inciso III*, que institui de autonomia e obrigação, os Estados e Municípios há produzirem, guiando-se pelo Plano Nacional de Educação (PNE), planos e politicas direcionadas aos seus públicos valorizando a características culturais, naturais e sociais das relações do local e deste espaço com o global.

Objetivando encontrar ferramentas legais que contribuam para a compreensão do jovem como sujeito social, facilitando a adaptação das propostas do turno ampliado com intenção de constituir uma educação integral, pondera-se a análise do Plano Nacional de Educação, como complemento subsequente dos pensamentos teóricos seguidos na a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 (LDB), impossibilitando a

não incorporação do mesmo, para alçar uma conclusão mais próxima do que pode ser cogitada como verdade.

Norteando-se na LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, mais recente, é possível encontrar no anexo das metas, a palavra juventude incorporada as estratégias estipuladas para o cumprimento da Meta 2 do PNE, que diz respeito a universalização do ensino de nove anos e o comprometimento das instituições de atingir 95% (noventa e cinco por cento) de aprovação na idade recomendada.

Porem, do mesmo modo que a LDB associa o jovem ao trabalhador, o PNE utiliza-se do conceito juventude no que diz respeito à assistência social e proteção da infância e juventude, fazendo alusão ao que propunha o plano teórico dos antigos CIEP'S, onde o jovem é tutelado pela cultura hegemônica, necessitando de uma proteção e amparo e não produtor de uma cultura própria, relacionada à cultura predominante na sociedade a qual ele encontra-se, imagina o fato de que não são apenas influenciados por ela, como também influenciam a cultura absorvida pelos adultos, comunidade escolar e sociedade em geral.

Aprofundando-se na busca por maior esclarecimento legal, em relação aos jovens, no que contempla os espaços de educação integral, encontra-se na cartilha do Ministério da Educação intitulada por Série Mais Educação de 2009, a oportunidade de compreender melhor o espaço do jovem na elaboração do programa. Segundo Guará (2006), os espaços não escolares são reconhecidos, e importantes para a formação de um sujeito cidadão, mas que se não incorporados ao Plano Político Pedagógico das instituições necessitadas do auxílio, para o cumprimento de seus deveres educacionais, em relação a sua demanda, estes espaços passam a não mais permear os objetivos educativos referidos na LDB, mas sim cumprindo papéis oriundos das necessidades sociais gerados por uma conjuntura política.

Salientando a necessidade do espaço do Programa Mais Educação de Balneário Pinhal formular suas propostas nas oficinas com as demandas da EMEF Calil Miguel Allen, intencionando contribuir para a melhor compreensão dos saberes escolares através dos conhecimentos prévios dos educandos estabelecidos pelas práticas e vivências culturais extraclasse. Como se refere à Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa, através da ampliação da jornada escolar, principalmente

crianças e jovens, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com maior vulnerabilidade social, mas atribuindo maior valorização a ampliação do turno ao seu caráter social.

Em contra ponto a Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que constitui o Programa Mais Educação, que compõem as Metas do PDE, revela a intenção de fomentar o desenvolvimento das crianças, dos jovens e dos adultos de forma sócio – educativa no contra turno da escola regular, trazendo ao debate de educação integral o contexto social pertencente ao educando, como contribuição para o desenvolvimento cognitivo do mesmo. Trata-se de uma portaria Interministerial, pois se para obter educação integral far-se-ia uma ação conjunta de todos os órgãos competentes para uma formação cidadã, afinal em coerência com a concepção de educação integral, não somente a escola forma o sujeito, mas sim a cidade, a família, a cultura e as relações por elas estabelecidas.

A união dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR) reforçam que a faceta social empregada na conceituação do tempo integral na LDB, junto com a associação do jovem, com o trabalho, proteção e indisponibilidade temporal, não desmerecem a virtude de educação integral, mas articulam diferentes âmbitos da governabilidade Nacional, ao que diz respeito da formação dos seus cidadãos.

No que se refere às competências de saberes e currículo no Programa, a cartilha do Governo Federal, aponta esta dificuldade de estabelecer um dialogo com a sociedade e suas culturas, enfrentada pelas Instituições de Ensino regular, muitas vezes desassociando os saberes de maneira fragmentada tornando-as vazias de significados para a criança e os jovens, assegurando a importância do Programa de promover esta ligação de forma pratica valorizando a comunidade onde esta inserida e as relações da mesma com seu território. Reforçando o que para Arroyo (2002) é a ressignificações dos espaços, tempos e papais da escola contemporânea, em uma ação de professores, gestores, país, estudantes e governantes no estabelecimento de um dialogo coerente entre as partes culminando em um projeto politico pedagógico, multidimensional para a formação de um cidadão educado para o mundo e mais do que isso consciente do seu papel e lugar no mundo em que habita.

Estabelecendo foco não em suas carências, deficiências ou dificuldades, mas apropriando-se das armas que os jovens possuem para enfrentar essas adversidades

como acredita Torres (2003, p.83), neste momento que o jovem aparece como um sujeito social e não mais como indivíduo problematizado e vulnerável, salientando que sua cultura é capaz de fornecer subsídio para a superação de obstáculos na sua formação. Mais do que isso se constituindo parte fundante na construção multidimensional do sujeito.

Segundo Charlot (2000), o grande desafio é olhar de forma diferente para seus alunos, conseguindo perceber seus conhecimentos e contribuições, fazendo com que os espaços não sejam áreas de formação dos professores, mas sim territórios de culturas dos estudantes.

Considerações finais

Ao analisar os dados observados e coletados no processo de pesquisa, é possível notar tanto na fala, dos monitores do Espaço Mais Educação de Balneário Pinhal, que demonstram uma dificuldade de lidar com os jovens, e certa resistência em incorporar sua cultura, justamente por não os perceberem como sujeitos sociais, quanto nos dispositivos legais, que oscilam na concepção de jovem empregadas em seus artigos.

Constando no LDB, um jovem trabalhador em processo de transição da fase infantil para a vida adulta, enquanto o PNE compreende o jovem associado à infância atribuindo uma necessidade de cuidado e proteção das instituições governamentais e de ensino.

Deixando claro que existem paradigmas conceituais e estruturais no que se diz respeito aos espaços de educação e a compreensão do jovem, mas tanto as observações do programa e os anseios dos monitores, quanto às reflexões contidas nos dispositivos legais direcionados a Educação Nacional, busca e identificam a necessidade de pensar novos espaços e novos tempos para as práticas de ensino, percebendo a importância de inserir a realidade do jovem e seu protagonismo social.

Referências:

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: MS: UNESCO, 2004, 122 p. [versão resumida]

_____. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

Anísio Teixeira In AZEVEDO, Fernando de e outros. Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil**. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. Formação de agentes culturais juvenis. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 6, 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003. p. 1-4.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n.5/6, 1997.

PERONDI, Maurício. **Narrativas de Jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas** / Mauricio Perondi. – 2013.

_____. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil: aprendizados na experiência**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós Graduação em Educação, 2008. Dissertação de Mestrado. 164 p.

http://www.insper.edu.br/wpcontent/uploads/2012/05/Panorama_Educacional_Brasileiro_CPP-2014.pdf. Acesso: 06/11/2014 às 20h58min.

<http://radios.ebc.com.br/tarde-nacional/educacao/2014-07/escola-parque-em-ceilandia-ja-esta-com-inscricoes-abertas> acesso: 05/01/2015 as 18:58