

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: DISCURSO DE JOVENS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

*Education policy ( time ) integral : program youth speech more  
education*

Danielle de Farias Tavares Ferreira  
1.daniufpe@gmail.com

## Resumo

O presente trabalho insere-se nos debates nacionais sobre a atual política de educação (em tempo) integral materializada pelo Programa Mais Educação (PME). Tendo por objetivo identificar e delimitar as concepções de educação integral e de juventude, a partir da análise crítica do discurso oficial e dos discursos de seus jovens envolvidos, a presente pesquisa constituiu sua revisão bibliográfica direcionada a uma perspectiva histórico-crítica na composição das categorias teóricas: Política Pública, Juventude e Educação Integral. A metodologia se amparou numa abordagem qualitativa integrada ao método de Análise Crítica do Discurso(ADC) (FAIRCLOUGH, 2001) e a coleta de dados envolveu a análise de documentos, entrevistas e grupo focal com os jovens inseridos no programa, pertencentes à rede pública de ensino do município do Ipojuca (PE). A análise dos dados veio expressando as dificuldades e os benefícios do PME, levando-nos a indicar o fomento de ações na direção de um trabalho pedagógico coletivo com os jovens e não apenas para eles.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Juventude(s).

## Abstract

*This work is part of the national debate on the current education policy (in time) Full materialized by the More Education Program (PME). With the objective to identify and define the concepts of comprehensive education and youth, from the critical analysis of the official discourse and the discourse of its young people involved, this research constituted a literature review directed to a historical-critical perspective in the composition of theoretical categories : Public Policy, Youth and Integral Education. The methodology we relied on an integrated qualitative approach to the method of Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 2001) and data collection involved the analysis of documents, interviews and focus groups with young people included in the program, belonging to the public network education in the municipality of Ipojuca (PE). Data analysis came expressing the difficulties and benefits of SMEs, leading us to indicate the development actions toward a collective pedagogical work with young people and not just for them.*

*Keywords: More Education Program. Education Full Time. Youth (s).*

## Introdução

As mudanças sociais ocorridas nesses últimos tempos, e que vêm influenciando a educação brasileira, têm considerado o prolongamento do tempo escolar como meio de elevação da qualidade da educação básica. Geralmente o debate sobre o aumento do tempo dos estudantes na escola veio se aliando ao discurso que o justifica como necessário para a ocupação do tempo livre de crianças e jovens das escolas públicas. Nessa direção, a função de ocupação do tempo

desse público se coloca como mais uma das inúmeras tarefas que a instituição escolar tem se proposto.

Com a ampliação da jornada, dentro de um contexto de hegemonia neoliberal, foi entregue às escolas a dupla tarefa de “proteger e educar”. O debate sobre essa ampliação do tempo escolar faz parte da literatura que vem tratando da política de educação em tempo integral e nela tem se assumido posicionamentos de não apenas considerar a ampliação da jornada escolar como característica que a envolve, pois existem também processos de institucionalização de concepções pedagógicas a lhe passar, e com aspectos relevantes para aqueles que se debruçam em investigar a educação integral no país hoje.

Diante dessas transformações ocorridas no contexto de uma escola que se amplia, desafios vêm sendo postos e conseqüentemente as dificuldades também se acentuam com o acréscimo de funções a lhe incorrer. Saviani (1999) considera que as práticas assistencialistas se intensificam nas escolas públicas a partir da ampliação do tempo escolar. Para ele, o assistencialismo praticado pelas escolas públicas resulta das reduções operadas nas políticas sociais de Estado perante a situação de marginalidade vivida pelos alunos que a frequentam, já que em sua grande maioria são oriundos das classes populares.

Com frequência as políticas juvenis também carregam em seu discurso a caracterização de seu público como potencialmente sujeitos a se envolverem em situações de risco e vulnerabilidade, relacionando-os a problemas sociais tais como desemprego, pobreza e violência. Conceitos como risco e vulnerabilidade têm sido tratados como se apenas fossem vivenciados pelos jovens das classes populares. Acrescenta-se também que esse discurso vem sendo incorporado pelo Estado quando o mesmo tenta se desresponsabilizar pelo combate às causas que produzem os riscos e as vulnerabilidades, aplicando formas de controle social nos jovens considerados de risco potencial.

No entanto, o destino desses grupos ou também chamados de “frátrias” não tem dependido apenas do contexto em que nasceu e foi inserido ou da vontade de seus membros. Kehl (2004) tenta desmistificar discursos que compreendem os jovens das classes populares como “naturalmente” propensos a serem vulneráveis e a integrarem gangues autorizadas a atos de delinquência. Os destinos dos grupos juvenis e seu envolvimento em situações de vulnerabilidade social dependem de suas perspectivas coletivas, até porque a autora não desconsidera a possibilidade de que a energia presente dentro desses grupos possa ser canalizada tanto para práticas de transgressões delinquentes ou para ações de melhoria sobre o espaço público a alterar as condições de vida local.

Diante disso, a diversidade na fase juvenil encontrada numa sociedade de classes é, portanto, recorrente principalmente porque há diferenças significativas entre o conjunto da população. Por mais que a indústria cultural tente reformular um modelo de “ser jovem” referenciado pelas informações dos jovens pertencentes às classes mais privilegiadas: jovem belo(a), livre, sensual e hedonista, autores como Abramo(1997) consideram não ser mais possível pensarmos em um modelo único de juventude, pois o que encontramos são juventude(s).

A partir desse contexto no qual vem se discutindo a ampliação do tempo escolar a envolver a(s) juventude(s) brasileira(s), passamos a nos questionar sobre a política de educação em tempo integral e procuramos identificar os múltiplos discursos dos jovens nela envolvidos. Assim, a presente pesquisa partiu das críticas, dos antagonismos e dos conflitos evidenciados na literatura já existente sobre a política em referência. Desde então, algumas questões nos nortearam: quais discursos os jovens revelam sobre a política de educação em tempo integral materializada pelo Programa Mais Educação (PME)? E quais discursos essa política carrega sobre a(s) juventude(s) a que se destina?

Para respondermos a essas questões, o estudo se vinculou ao campo da Sociologia da Educação, mais especificamente no que se refere a juventudes, políticas educacionais, planos, programas e projetos educativos. Formulamos nosso problema de pesquisa também levando em consideração nossa atuação nos seis últimos anos como docente do município do Ipojuca-PE.

A experiência docente nos colocou em contato com sujeitos e seus questionamentos acerca da ampliação do tempo escolar, e de modo a justificar a relevância e pertinência em se enveredar por estudos sobre essa política de educação em tempo integral em um município com baixos índices de desenvolvimento humano, como é o caso do município ipojucano, e também por não haver pesquisas precedentes sobre esse tema em sua rede de ensino.

O levantamento das diversas experiências de educação integral já vivenciadas no país e destinadas também aos jovens nos permitiu verificar as diferentes concepções de educação integral materializada em nossas instituições escolares.

Na literatura sobre a mais recente política de ETI, identificamos um entrelaçamento de discursos de cunho mais progressistas convergindo e sendo apropriados por outros de orientações neoliberais. A partir de então, a pluralidade de orientações tem norteado as políticas e os debates acerca da ETI no Brasil e a concepção de juventude que dela participa.

A educação integral, desde a década de 1990, e principalmente em períodos mais recentes, veio se configurando com diversas características próprias da conjuntura que a cerca. Foi-nos possível verificar, na bibliografia relacionada, que as iniciativas e os programas voltados para a educação integral têm se associado à superação das condições de miséria e pobreza de crianças e jovens das classes populares a que se destinam. Partindo de nossos levantamentos sobre a temática, objetivamos, num sentido mais abrangente, identificar e delimitar a concepção de educação integral e juventude que vem sendo defendida pelo Programa Mais Educação, e diante disso colocamos como foco principal a análise crítica do discurso oficial presente nos documentos do programa e em sua materialização no cotidiano escolar através da análise dos discursos dos jovens envolvidos.

No que se refere à nossa trajetória de investigação para o alcance do proposto, baseamos-nos em fundamentos que se direcionam a uma abordagem crítica, segundo sua natureza de orientação social para o discurso. Evidenciamos como opção a Teoria Social do Discurso, que reúne uma análise crítica dos principais tipos de significado do discurso e tem por base a interação comunicativa textualmente orientada, a análise socialmente orientada de estruturas sociais e práticas socioculturais e a análise interdiscursiva identificadora dos recursos discursivos - gêneros, discursos, estilos (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

A escolha pela perspectiva tridimensional faircloughiana nos possibilitou utilizar instrumentos de coleta, procedimentos de análise e fundamentos propícios à análise dos discursos identificados nos documentos norteadores do programa e nas falas dos jovens. Concepções de juventude e educação integral presentes em nosso *corpus* tornaram-se tópicos centrais da pesquisa.

A análise, portanto, dos documentos oficiais e das falas dos jovens, juntamente com a descrição da instituição escolar selecionada, dos sujeitos e da técnica de grupo focal desenvolvida em campo, nos permitiu tecer reflexões sobre os discursos que se disseminam quando o assunto é o público jovem atendido pelo PME.

## Fundamentos teórico-metodológicos: Procedimentos de coleta e análise dos dados

Optamos pela análise de discurso crítica por ser uma corrente bastante utilizada nas ciências sociais para analisar as políticas oficiais em seus diversos tipos de alcance. Uma de suas principais contribuições para a ciência da educação está na constante busca por conscientização crítica sobre os efeitos sociais dos textos. Fairclough (2001) se aliou a Habermas ao defender a existência de uma colonização dos discursos educativos pela economia de mercado.

As ideologias de gerenciamento presentes na educação cada vez mais se apresentam como construções discursivas a envolver discursos provenientes das práticas econômicas. Diante disso, a preocupação central dessa corrente veio se direcionando às mudanças na sociedade e como elas se operam discursivamente, sendo também expostas as composições das ordens discursivas que nas práticas educacionais imperam.

Nesse contexto, oportunizamos-nos investigar a política mais recente de educação integral a partir da constituição do campo-tema com pesquisas sobre os programas de educação integral antecedentes à nossa. Desde então, tivemos a possibilidade de levantar os discursos dos jovens sobre essa política nacional de educação integral, buscando, inicialmente, operacionalizar com a dimensão contextual, pois cada evento discursivo parte de um contexto específico, ou seja, de uma prática social que caracteriza a dinâmica interacional entre os textos retóricos e seus respectivos contextos.

Os efeitos ideológicos dos discursos hegemônicos percebidos nos eventos discursivos que os jovens carregam sobre a educação integral foram cruciais para compreendermos seus modos de ser, suas identidades, seus valores e suas crenças. Por isso, ao analisarmos os discursos

dos jovens consideramos os seus significados revelados durante o cotidiano vivenciado na execução diária dessa política de educação integral.

Consideramos também ser relevante identificar os discursos que a política de ETI expressa sobre a concepção de juventude e educação integral. Para o alcance deste objetivo, selecionamos a portaria do programa, o decreto e o manual operacional do PME, os quais estão disponibilizados virtualmente pelo MEC. Em seguida, realizamos a análise textual considerando o contexto de consumo desta política, o que nos remeteu à presença do discurso hegemônico da polarização. Este tipo de discurso identificado em muitos textos normativos se utiliza de estratégias discursivas para enfatizar as características apenas positivas de si próprias, em detrimento a quaisquer outras características negativas que vierem a ser levantadas fora de sua normatização.

O caráter dialógico e histórico dos textos a compor estes documentos também foi salientado por nós quando durante a análise consideramos a intertextualidade presente neles e evidenciamos as técnicas de argumentação e persuasão: silêncios, negações e naturalização de ideias como universais a compor tais documentos. Um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada nos forneceu o significado dinâmico daquilo que buscamos captar no campo de estudo.

Assim, a pesquisa qualitativa foi eleita para este estudo por nos possibilitar compreender os sentidos revelados e implícitos no discurso oficial da política em tela e nos discursos dos sujeitos-agentes sobre o PME como política de educação em tempo integral.

Resguardamos também uma coerência na escolha do município do Ipojuca-PE com as referências teóricas por nós adotadas para o desenvolvimento da pesquisa. O contraste entre o desenvolvimento econômico do município e as precárias condições de vida de grande parte de sua população, como indica o IDH, certamente, vem afetando a trajetória dos jovens, situação que deve se refletir nas suas vivências na escola. Por isso, têm sido concebido e dirigido programas compensatórios<sup>1</sup> em boa parte de suas escolas, a exemplo do programa aqui em tela.

Desse modo, além de fazermos uso dos documentos como fonte de evidência do PME, utilizamos a entrevista semiestruturada, que nos permitiu aprofundar a relação entre o pesquisador e os eleitos da pesquisa. Uma jovem e um jovem participante do programa se propuseram a colaborar com a pesquisa participando das entrevistas individuais, após suas participações no grupo focal (GF). Em suas entrevistas buscamos aprofundar os questionamentos levantados no grupo focal. A escolha por esses dois jovens teve como critério serem participantes do GF desenvolvido anteriormente às entrevistas e serem pelo menos um representante de cada sexo. O quantitativo de jovens que puderam disponibilizar um pouco mais de seu tempo com a pesquisa foi também aleatória e respeitou a disponibilidade do grupo, alcançando o quantitativo de dois jovens entrevistados e seis jovens a compor o GF.

A técnica de grupo focal desenvolvida por nós em setembro de 2014 obteve a participação de seis jovens com mais de um ano de inserção no PME e com idades que, conforme a legislação brasileira, o classificam como jovens. A seleção deles ocorreu de maneira aleatória, havendo a distribuição de convites com uma produção textual apelativa na escola selecionada para fins de despertar-lhes certo entusiasmo ao enfatizarmos a importância do tema para o público jovem.

Buscamos também agregar jovens que possuíam características comuns entre si, isto é, que estivessem entre a faixa etária entre 15 a 18 anos, de ambos os sexos e que não existisse relação hierárquica entre eles para não comprometer a interação.

Ao adentrarmos na fase de análise dos dados, após a coleta inicial na literatura; a seleção dos documentos pertinentes do programa e a coleta dos enunciados dos sujeitos-agentes, compreendemos que ao analisarmos um discurso criticamente e investigarmos textos específicos em práticas específicas, passamos a considerar não apenas o texto em si, mas também as maneiras de se construir o conhecimento, de se representar a realidade e de se construir identidades na contemporaneidade.

As maneiras pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são características fundamentais do modo como elas funcionam e de como as relações

---

<sup>1</sup> São resultados de ações governamentais que concebem e dirigem programas de cunho assistencialista para ocupar o tempo livre de jovens através de atividades socioeducativas e com propósito de prevenir marginalizações sobre as formas de desemprego, pobreza, violência, dentre outras. Ver Oliveira (2011, p. 35- 40).

de poder se impõem, reproduzindo ou modificando-as. Esses são aspectos centrais pelos quais a ADC se interessa (FAIRCLOUGH, 2001). Desta forma, a ADC nos forneceu uma base teórico-metodológica para analisarmos os textos disponíveis sobre o programa e os enunciados produzidos pelos sujeitos-agentes de nossa pesquisa. Possibilitou-nos que compreendêssemos as influências das estruturas e práticas sociais na composição dos elementos linguísticos presentes nos textos desses agentes entrevistados e no programa em questão.

Estas estruturas e práticas sociais, para Fairclough (2001), originam e disseminam discursos que se encontram nas instituições escolares, por exemplo, e que vêm concebendo a educação integral e a juventude dentro desses espaços. Por isso, ao descrevermos analiticamente como procedemos a ADC, iniciamos pelos três grupos textuais identificados por Fairclough (2001) e considerados como três aspectos constitutivos preponderantes na análise dos discursos pertencentes ao *corpus*. São eles: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Em 2003, Fairclough classificou tais aspectos como significados presentes nos textos e passou a chamá-los de: significados identitários, representacionais e acionais. Estes significados são, para ele, os que expressam nos discursos as mudanças sociais.

Desenvolvemos, a partir de então e após a decodificação do *corpus* em tópicos propositores, questões norteadoras que nos orientaram na delimitação do nosso problema, conforme é possível a visualização de um trecho no quadro abaixo:

**Quadro 1. Trecho da decodificação do *corpus* em tópicos**

<b>Tópicos</b>	<b>Questões Norteadoras</b>
Programa e sua gestão	Em quais locais já ocorreram as atividades do programa?
Jovem durante sua trajetória no PME	Mudou algo em sua vida depois que começou a frequentar as oficinas do programa?
Direcionamento do programa ao público jovem	As oficinas são voltadas para os jovens ou você acha que as oficinas são mais atrativas para as crianças? Por quê?
Integração entre o tempo regular e o contra turno na escola (em tempo) integral.	As oficinas do 'Mais Educação' tem a ver com o que se aprende na sala de aula ou na sala de aula se aprende outras coisas?
Avaliação do programa pelos agentes envolvidos	Este programa vem contribuindo para a melhoria da sua trajetória na escola? Por quê?

Para esta etapa de decodificação utilizamos uma das estratégias de seleção recomendada por Fairclough (2001) e denominada de focalização de 'pontos críticos'. O autor propôs, em seus estudos anteriores, que a análise se iniciasse delimitando o problema e os obstáculos a serem enfrentados para que, assim, se tornasse, analiticamente, um problema concreto a ser investigado.

Como a pesquisa em questão traz a análise de uma prática social, isto é, discute o relacionamento da prática social e discursiva nas ordens de discurso e seus efeitos de reprodução e transformação para os quais essas práticas contribuem, então, para analisarmos foi preciso partir da análise de sua composição. Por sua vez, para que conseguíssemos analisar uma prática social da educação integral juvenil dentro da instituição escolar, foi preciso iniciar nossa análise pelos significados presentes nos textos, os quais tratou Fairclough(2001) para, após isso, compreendermos as ordens em que se insere e concomitantemente conseguirmos realizar a análise da prática da educação juvenil oferecida pelo PME.

### **Programa Mais Educação: Quadro normativo dirigido aos jovens do PME**

Uma das dimensões analisadas da política de Educação em Tempo Integral se refere aos tipos de orientações a ela subjacentes (liberais, neoliberais, welfaristas), e a partir disso constituímos uma fonte de análise operando com a fundamentação teórico-metodológica por nós apresentada. Nessa direção, o entrecruzamento das filosofias de ação presentes nas racionalidades dessa política nos permitiu observar uma série de discursos práticos de exercício do poder.

Os documentos analisados se apoiam em discursos que consideram o Estado provedor da proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem em situações de vulnerabilidade, risco ou

exclusão social. A desigualdade de oportunidade que diferentes grupos juvenis sofrem é relacionada à posição social por eles ocupada, o que nos documentos exige a atuação do Estado. Conceitos como vulnerabilidade e risco são, continuamente, relacionados nos documentos à pobreza, discriminação etnicorracial, baixa escolaridade, exploração sexual, trabalho infantil e outras formas de violação de direitos.

A compreensão de Estado provedor das classes populares parece-nos um dos lados da dubiedade do discurso, pois mesmo o discurso evidenciando as desigualdades sociais e a necessidade de garantia de direitos por parte do Estado, ao reconhecer crianças e jovens como sujeitos de direito, a materialização dessa política é, no entanto, feita sem a proposta de abarcar as múltiplas juventudes, ou seja, não garante o direito a uma totalidade por não incluir as crianças e os jovens que não se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social.

O discurso encontrado na política educacional que considera a juventude pobre como problema social expressa, equivocadamente, a ideia de haver uma única juventude integrada e homogênea. Contudo, o conceito de juventude vai além, pois a juventude é cultural e histórica e percebê-la para além da adolescência vulnerável e para além do modelo midiático de jovem nos moldes da classe média é romper com o discurso hegemônico que não a aceita como agente de sua própria história.

Ainda que nos documentos se identifique o jovem como protagonista e sendo a perspectiva de educação integral voltada para uma formação crítica, a presença de múltiplos discursos sobre a concepção de educação integral demonstra as diversas concepções de juventude que atravessam o próprio programa.

Mesmo o PME se direcionando a uma especificidade de juventude que a toma como categoria social vulnerável, há a face protagonista também presente nos documentos. Essas contradições entre as perspectivas se mantêm em seus documentos normativos. Desse modo, o discurso que toma a juventude como um conjunto social repleto de perfis e traços juvenis diversificados, relacionado ao pertencimento a classes sociais, à escolaridade, à moradia, às formas de agrupamento familiar, entre outros fatores, não nos pareceu ser o discurso hegemônico presente na política de governo representada pelo PME.

Em apenas uma das propostas do PME, no manual operacional, foi descrito que as escolas poderiam optar por desenvolver o programa exclusivamente com jovens de 15 a 17 anos. De certo modo, os jovens foram colocados no centro da proposta curricular para a educação em tempo integral, mesmo que limitadamente, e com fins de atendimento àqueles com defasagem idade/seriação. Uma tentativa do programa em “superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013b, p. 40).

Apreendemos que a necessidade de reduzir os índices de evasão, reprovação e distorção idade/série veio sendo proposta pelo PME com ênfase nos jovens por ele atendidos. A nossa análise identificou também que no discurso oficial do PME a integração dos conhecimentos curriculares aos saberes juvenis, trazidos para dentro da instituição escolar, apenas poderia ser realizada após a atividade de criação dos projetos de vida. Professores-tutores e jovens estudantes deveriam, desse modo, planejar e executar atividades que mesclassem o conhecimento investigativo com o contexto social em que se inserem seus jovens. Como resultado, a proposta acreditou possibilitar a diminuição da evasão diante de trabalhos pedagógicos coletivos.

No entanto, em momento algum, durante a análise do documento normativo, encontramos textos instrucionais auxiliando os professores, os monitores inexperientes e os jovens na difícil tarefa interdisciplinar de integrar saberes, conforme o proposto pelo PME. Sobre esse aspecto de colocar os jovens para se responsabilizarem por seu próprio processo de socialização, Dubet (1998) se remete a um processo que ele denominou de “desinstitucionalização do social”. Nele, a ação socializadora das instituições passa a ser tarefa dos jovens. Isso acaba implicando numa crise de dominação do cotidiano escolar porque na escola, como em demais contextos escolares, as estratégias de controle através de lógicas disciplinadoras não deixam de se dirigir aos jovens.

Na escola pesquisada, por exemplo, o quadro normativo indicado aos jovens do PME nunca foi desenvolvido e estes receberam o mesmo tratamento dirigido às crianças dentro do programa. A seleção das oficinas também não foi realizada com a participação deles, mostrando, mais uma vez, que as lógicas disciplinadoras permeiam a instituição escolar e se distanciam do que foi indicado para o público juvenil nos documentos oficiais do PME.

As contradições encontradas no discurso sobre a concepção de juventude dentro do PME também indicam uma tentativa de equilibrar o jovem como sujeito portador de problemas, sendo

vulnerável sócio-biologicamente, com outro discurso que convida os professores a compreenderem este grupo social como autônomos e agentes de sua história, isto é, uma juventude plural e diversificada não podendo mais ser considerada como um grupo etário homogêneo. Há de se ponderar também que nessa última concepção os problemas comuns que permeiam todos os jovens que fazem parte de um mesmo contexto social não são desconsiderados.

Assim, as análises do quadro normativo do PME, envolvendo ações exclusivas aos jovens, reafirmam a concepção de juventude inserida num discurso que se mescla com outros discursos divergentes a coexistirem dentro desse programa e tendo como forte característica a focalização de seu atendimento. Por isso, muitos autores vem considerando as políticas públicas em geral fragmentadas e padecedoras de continuidade, diante dos discursos que carregam.

Findamos, assim, esta primeira análise cientes que o cenário de implementação das políticas educacionais tem se atrelado às políticas sociais de assistência social e reforçado tanto o discurso funcionalista que vem considerando os jovens como problema social quanto se mesclando com diversos outros discursos. Mediante essa constatação, a difusão de discursos contra hegemônicos pode, possivelmente, ocasionar nas políticas educacionais, e em especial na política de ETI, mudanças significativas que, atualmente, se colocam como um grande desafio dentro da ordem discursiva instalada.

## O Programa Mais Educação sob os olhares dos jovens envolvidos

A relação entre juventude e escola vem sendo problematizada em pesquisas que buscaram distinguir as políticas de juventude implantadas pelo governo federal desde a década de 1950. Dayrell (2007) afirma que essa relação não deve se reduzir nem aos jovens nem às escolas, pois é resultante das mudanças ocorridas na contemporânea sociedade globalizada, ao lançar novos desafios à condição juvenil. Sua crítica recai, principalmente, nas tensões que os jovens das escolas públicas vivenciam ao tentar equilibrar o ser aluno com sua condição de ser jovem.

As trajetórias escolares envolvem dimensões da condição juvenil que, conforme Dayrell (2007), são algumas delas vivenciadas cotidianamente por jovens frequentadores das escolas públicas. A primeira que podemos citar é a dimensão do se posicionar para si mesmo e para a sociedade através de expressões culturais como a música, a dança, a pintura etc.

A professora vai passar para a gente fazer uma tela livre... aí como eu moro num engenho... aí ela pediu pra eu fazer ... como lá tem cachoeira... aí eu... pensando em tirar foto lá... do rio, da cachoeira com umas pessoas dentro... tipo um casal, meus amigos... meu pai e minha mãe para eu pintar na tela. É... eu gosto muito: Eh... mudou... a pintura toca na minha vida... (Jovem F, fem., 15 anos).

O enunciado acima anuncia um posicionamento na sociedade através do agrupamento de jovens para produzirem expressões culturais. Estas expressões têm encontrado espaços de viabilização na escola e principalmente através do Programa Mais Educação.

Também identificamos outra dimensão da condição juvenil quando eles afirmam transformarem os territórios que ocupam em espaços sociais. Por exemplo, a jovem acima atribuiu um sentido particularizado ao local onde vive. Do mesmo modo, os demais do grupo também expressam esta condição dentro da escola, após o PME ter possibilitado a exposição de suas expressões culturais através da arte: *“Muda o lugar... deu mais vida ao colégio... mais cores...”* (Jovem A, masc. 15 anos). *“mudou...”* (Jovem B, fem. 15 anos). *“Melhorou a rotina da minha vida...”* (Jovem E, masc. 17 anos).

Um ponto crítico levantado, a partir do questionamento sobre o que havia mudado na escola após a entrada deles no PME, se refere ao modo como a rotina escolar se modificou para eles. Perspectivas divergentes dentro do grupo focal, então, aparecem. *“Mudou quase nada... só fez botar os projetos, bem dizer e arrumar algumas coisas aí do Colégio...”* (Jovem C, masc. 18 anos). *“Fez mudar SIM... a rotina da gente...”* (Jovem A, masc. 15 anos).

No diálogo entre os dois jovens, apreendemos a divergência sobre se consideraram haver mudanças na instituição escolar com o PME em atividade. Eles conseguem, após o debate, empreender um consenso ao se posicionarem positivamente às mudanças sentidas na escola,

mesmo que embrionárias. Afirmam também haver um rearranjo físico da escola para comportar o programa.

Do mesmo modo, o discurso de combate à ociosidade dos jovens esteve fortemente disseminado entre os atores escolares do programa e de maneira que até os próprios jovens são interpelados por ele: *“Pelo menos estar procurando uma coisa para fazer...”* (Jovem C, masc. 18 anos). Essa ocupação do tempo livre dos jovens pela educação formal gera um embate entre eles, pois o discurso de ocupação do tempo livre pela escola contradiz o outro que considera ser a juventude uma fase repleta de momentos para se ocupar também com a socialização e a experimentação de novas aprendizagens obtidas por outros ambientes, além do ambiente escolar.

Outra dimensão da condição juvenil identificada na trajetória dos jovens participantes dentro do PME foi a dimensão da sociabilidade. Os amigos do grupo que com eles vão se espelhando e definindo suas identidades.

Diante do analisado, a literatura em que nos apoiamos vem considerando a juventude como histórica e socialmente marcada por certa instabilidade. Esta se reflete na ordem discursiva a permear a prática escolar. Ora se atribui aos jovens a responsabilidade pela mudança social, ora se acentuam os desvios e “problemas sociais” em que se envolvem.

O tratamento dado pela política de educação em tempo integral, como destacamos em seção anterior, reproduz o discurso hegemônico de perceber os jovens das escolas públicas sob a égide dos problemas sociais a serem prevenidos. A juventude pobre tem sido, com isso, vinculada à ideia do risco, da violência, e esses estigmas dificultam a valorização das condições juvenis, anteriormente citadas, pelas instituições escolares.

Diante desse jogo a permear a ordem discursiva, questionamos os jovens sobre a existência de canais de diálogos do programa com eles, principalmente, durante sua elaboração. A constatação da ausência de canais participativos na escola pesquisada também é destacada nos depoimentos deles.

Esperar, então, que as escolas criem canais de diálogos com os jovens, em meio ao discurso hegemônico que lhe perpassa, reconhecendo-os através de representações negativas e preconceituosas ou mesmo ao identificá-los como consumidores hedonistas, torna-se um grande paradoxo. A inexistência de canais de diálogo em que os jovens possam ser ouvidos e representados apenas reforça a presença do discurso excludente a se expandir.

Os jovens ainda salientam existir poucos momentos de exposição de suas produções dentro do programa. É intensificado nos discursos também a precarização das localidades em que ocorre o Programa Mais Educação. É colocada como um impasse na permanência deles.

Com isso, a destinação insuficiente de recursos desfavorece, a nosso ver, uma possível expansão dessa política a outro nível que não seja o da focalização temporária. Do mesmo modo, a desarticulação entre o ensino regular e as atividades do PME no contraturno também é destacado pelos jovens.

Mesmo diante de todas as dificuldades do PME em sua materialização, os jovens não desconsideram a compreensão de que a educação integral, apesar das dificuldades anteriormente citadas, também trouxe alguns benefícios. Sobre isso, fazem referência ao acesso à refeição extra e à integração com a família e a comunidade no reconhecimento e na valorização de suas produções. Seus discursos acentuam ainda a importância do caráter assistencialista dessa política, chegando até mesmo a considerar a segunda refeição como auxiliar na subsistência familiar.

Afirmam também haver uma maior presença de seus familiares na escola após a implementação do PME, mesmo eles, muitas vezes, se limitando a visitá-los apenas em dias de exposição coletiva dos trabalhos desenvolvidos no programa. Todavia, não deixam de reconhecer este momento de visibilidade das suas produções como importante espaço de valorização de sua condição juvenil.

Partindo dos discursos que compôs esta última parte, interpretamos os pontos críticos convergentes e os divergentes dos demais discursos encontrados nos documentos normativos. Identificamos a constante insistência dos jovens em equilibrar sua condição juvenil com a tradição institucional escolar. Verificamos também que essa insistência veio ocorrendo devido à lógica da instrução formal em transformar cada momento educativo em atividade escolar.

Não nos pareceu descabido afirmar que ao verificarmos os pontos convergentes nos discursos levantados pelos documentos normativos e pelos jovens entrevistados encontramos um consenso sobre as práticas disciplinares e o processo de exclusão a atingir diretamente

grande parte dos jovens participantes. O forte disciplinamento juvenil, o discurso do aparato assistencial e de proteção do programa se propagam entre todos.

### Considerações finais

Diante dos passos tomados nesta pesquisa, a análise crítica do discurso nos possibilitou interpretar alguns aspectos do PME que foram levantados pelos sujeitos-agentes quando questionados sobre o programa e suas percepções das juventudes nele. Os discursos descritos e analisados nos possibilitaram identificar os aspectos do programa que auxiliam no desenvolvimento de uma educação juvenil e aqueles que, a nosso ver, vieram a ocasionar profundos retrocessos à compreensão da(s) juventude(s) como categoria social ampla.

Nessa direção apresentamos um quadro teórico-analítico que nos permitiu interpretar o discurso na vida social contemporânea de modo que pudéssemos analisar a mudança discursiva e sua relação com a mudança social e cultural. Conseguimos checar as mudanças discursivas geradas a partir das influências no contexto local da política nacional de ETI. Verificamos, desse modo, que a inserção dos jovens ipojucanos, a partir da concepção de educação integral proposta para o país, tem estado, em parte, condizente com os discursos que o PME veio aludindo para a juventude nele inserida.

Em suma, nosso olhar, em momento algum, poderá ser conclusivo, pois acreditamos na constante mudança da prática social no contexto da prática de uma política. Diante dessa compreensão, reconhecemos que as dificuldades encontradas na implementação dessa política formam pontos críticos relevantes a nos revelar formas que os agentes lidam e as mudanças geradas por eles no sentido de superação das dificuldades.

### Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC/SEB/DICEI: Brasília, DF. 2013b. Disponível em: [file:///C:/Users/Danielle/Downloads/manual\\_mais\\_educacao\\_2013\\_final\\_171013\\_2.pdf](file:///C:/Users/Danielle/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf). Acesso em: 11 jan. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105- 1128, out. 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de I. Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.