

INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA NUMA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA LÚDICA E RECREATIVA DE JUMP NUM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

**Contributions of Non-Formal Education In Socio-Educational Intervention Projects
at a Students Residence: Analysis of recreational practice of JUMP at IFB**

Andreia Campos

Instituto Federal de Brasília - *Campus* Planaltina, Brasil

andreia.campos@ifb.edu.br

Lia Pappámikail

Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPS), Portugal

lia.pappamikail@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre os contributos de atividades educativas não formais em espaço escolar, em específico, do uso de camas elásticas, popularmente denominadas “jump”, em atividades desportivas/artísticas por parte de estudantes de Ensino Médio (equivalente ao Ensino Secundário em Portugal) residentes na escola, enquadradas num projeto de intervenção socioeducativa promovido pela primeira autora chamado “Jump Interação”. O público a que se refere o estudo é o de jovens que se veem obrigados a residir na instituição de ensino, *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB), que oferece cursos que atribuem a certificação do Ensino Médio, em particular o curso técnico em agropecuária. Assim, pelo período mínimo de três anos a escola será seu quase exclusivo ambiente de socialização. O público atendido, em sua maioria, apresenta-se na adolescência, passando pelo desafio da transitoriedade identitária, ao mesmo tempo em que está distante dos seus familiares e quadros de referência afetiva. Acresce que muitos têm uma origem familiar desfavorecida, o que, somado aos restantes desafios, sugere ações interventivas específicas. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com o recurso à entrevista semiestruturada aplicada a participantes do projeto Jump Interação. A análise permitiu perceber os desafios enfrentados pelos jovens residentes e a forma como a atividade proposta, mediada por um interventor social, trouxe contribuições para o bem estar individual e social. Notam-se ganhos no aprender a lidar com novas experimentações; maior motivação para a educação formal, decorrente do sentimento de pertença alcançado; desenvolvimento do processo criativo e conseqüente de valorização pessoal; além dos benefícios da saúde, autoestima, relaxamento e de atendimento de uma demanda almejada pelos próprios estudantes: atividades desportivas e de lazer que façam da estadia na escola uma experiência mais significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Adolescentes, Educação Não-Formal, Intervenção Socioeducativa, Jump, Residência Estudantil

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation on non-formal education activities in school spaces, in particular, through the use of trampolines, popularly called << jump >> , in sports / artistic activities with high school pupils living at school, framed by a project called "Jump Interaction", promoted by the first author.

The object of the study are young people who are forced to reside in the educational institution, a rural campus of the Federal Institute of Brasilia (IFB), which offers courses that award secondary education certification, namely in the area of agriculture. Thus, for a minimum period of three years, school is their almost exclusive socialization environment. The public are mainly adolescent, experiencing the challenge of identity construction while being away from their families and affective frameworks. In addition, many have a disadvantaged family background, which, added to the remaining challenges, suggests specific intervention actions.

Methodologically, a qualitative approach was used, using semi-structured interviews with the participants of Jump Interaction project. The analysis allowed us to understand the challenges faced by young people living in school and how the proposed activity, mediated by a social intervention professional, brought contributions to young people individual and social well being. there were gains in learning to deal with new challenges; greater motivation in formal education due to the acquired feeling of belonging; development of the creative process and consequent personal recovery; and the benefits to health, self-esteem, relaxation and meeting a demand desired by the students: sports and leisure activities to do in school, making it a more meaningful and enjoyable experience.

Keywords: Adolescents, No formal Education, Socioeducative Intervention, Jump, Student Residence

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre a contribuição de práticas de atividades socioeducativas não formais (prática livre e recreativa de minitrampolim – jump), nomeadamente em espaços escolares, como forma de promover a inclusão, a socialização, o envolvimento livre de jovens residentes no espaço escolar.

Ao longo do tempo de permanência na escola enquanto docente, a primeira autora observou continuamente a dificuldade de muitos estudantes entre 14-24 anos em lidarem com alguns desafios resultantes do ingresso no Ensino Médio Profissionalizante (equivalente ao Ensino Secundário em Portugal) como, por exemplo, ficarem longe de casa por muito tempo sem um referencial familiar, dificuldades de socialização, emergência de questões relacionadas com o género, envolvimento em brigas e drogas em tempo ocioso, dificuldades para lidar com sentimentos de angústia, medo, ilusões, sofrimentos, perdas, aliadas à falta de pessoas com quem desabafar, o que poderia contribuir diretamente nas elevadas taxas de evasão verificadas. Esses fenómenos, constatados no local pela primeira autora, vão ao encontro dos índices brasileiros de abandono no Ensino Médio em geral, com um número alarmante de jovens que não se encontram neste espaço e tempo de qualificação (a escola) e migram para o mercado de trabalho de maneira despreparada e precoce, subordinando-se às condicionantes de manipulação e exploração de mão de obra barata.

Neste contexto e tendo em conta a experiência vivida, colocou-se a hipótese de os adultos, ou seja, os educadores, assessores, facilitadores, monitores, neste quadro de afastamento residencial dos estudantes de suas respectivas famílias, constituírem um recurso crítico, porque podem tornar-se referências e, por efeito da proximidade, serem os únicos com condições para propor diálogos, amenizar conflitos, constituir suportes ao processo de construção identitária. Nessa perspectiva, este estudo buscou precisamente investigar as contribuições da educação não formal no contexto de uma residência estudantil, enquanto estratégia relevante para a inclusão no Ensino Médio,

frequentada por jovens para quem a escola constitui um espaço para o desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção de um percurso de vida bem-sucedido (pessoal e profissionalmente), numa ótica da sua formação global e integral.

Por isso, buscou-se perceber as pontes de comunicação da linguagem lúdica e suas contribuições para a socialização, amadurecimento e crescimento pessoal por meio da proposta de atividades socioeducativas com a mediação do interventor social e a contribuição destas para a formação e construção de projetos de vida individuais, colaborando para o bem-estar e elevação de autoestima, constituindo-se também como fatores de permanência e êxito escolar para a residência estudantil do campus Planaltina, do Instituto Federal de Brasília

Para dar resposta a estes objetivos, o artigo desdobra-se em quatro etapas fundamentais. Primeiro procede-se à inventariação de alguns contributos teóricos fundamentais, passando de seguida ao esclarecimento dos procedimentos metodológicos. Antes de se elaborem um conjunto de reflexões finais, apresentam-se e discutem-se os principais resultados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ser jovem e estudante no Ensino Médio Profissionalizante no Brasil: contributos teóricos e empíricos para a compreensão do objeto

Os recentes investimentos na educação começaram a dar notoriedade às demandas de qualificação brasileiras, resultando em um progressivo aumento de escolarização do público e conseqüentemente necessidades de diferentes políticas de investimento em virtude das desigualdades sociais no acesso à Educação.

As estratégias brasileiras de investimento da educação para jovens no Ensino Profissional, aliadas ao Ensino Médio, já levando em consideração que o objeto de investigação se encontra num contexto patrocinado por uma política de investimento iniciada em 2008, com a implementação da residência estudantil, resultado da ampliação da Rede Federal de Ensino Profissional no Distrito Federal - Brasil.

Os Institutos Federais atendem, portanto, a uma crescente necessidade de elevação de instrução aliada à qualificação profissional para estudantes da Educação Básica (Ensino Médio), Ensino Técnico e Superior (graduação, pós-graduação), e o IFB - Campus Planaltina preconiza o curso técnico-profissionalizante integrado no Ensino Médio, atendendo a uma demanda para a localização geográfica rural, e busca qualificar para esta clientela, que contribuirá para o agronegócio local.

No entanto, não obstante os investimentos, regista-se elevado abandono e insucesso. No IFB, Campus Planaltina, a cena repercute a panorâmica dos dados nacionais. Anualmente, ingressam no curso técnico em agropecuária quatro turmas de 1º ano integrado. Nos últimos 4 anos, as turmas têm sido reduzidas pela metade. Formam-se somente duas turmas de segundo ano, em virtude do insucesso escolar e do abandono, nesta primeira etapa do Ensino Médio, como cita Nascimento (2016).

A questão do rendimento é, conhecidamente, um fator importante de exclusão escolar. O relatório da UNICEF (2014) retrata dados em que adolescentes de famílias com menor rendimento per capita que não frequentam a escola são 18,2%, enquanto os que detêm maior rendimento per capita é apenas 8,3%, ou seja, 19.908 adolescentes de famílias de menor rendimento per capita nunca frequentaram a escola. Brasil/MEC, (1980) como cita Fonseca, (2009, p. 163).

Além da oferta da qualificação profissional, em comparação às escolas estaduais e municipais, a Rede Federal, de acordo com Neto *et al* (2013), possui professores mais qualificados e melhor remunerados do que outros sistemas de ensino públicos, infraestrutura de ponta e laboratórios muito bem equipados, um conjunto que tem levado a um desempenho superior às demais escolas, que ofertam simplesmente o Ensino Médio convencional, ou seja, somente as disciplinas propedêuticas. No último índice conhecido em 2010, o destaque foi internacional. Os resultados dos colégios militares e institutos federais, que compõem o sistema federal, colocaram os estudantes dessas escolas entre os melhores do mundo no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa). Os desempenhos obtidos por eles foram superiores aos obtidos por França, Estados Unidos,

Israel e Canadá e só ficaram atrás de Japão, Coreia, Singapura, Finlândia, Hong Kong e Shanghai. Está-se, em suma, perante um processo de forte seleção interna pela Escola: não será uma questão de acesso (amplo e baseado em sorteios), mas sim de sucesso e de permanência. Aqueles que o fazem, contribuem, de acordo com os dados, para bons desempenhos da instituição.

Como já se afirmou, propôs-se uma investigação com recorte na realidade específica do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, procurando perceber, por meio daqueles que residem na escola em particular, quais os desafios, oportunidades, possibilidades e constrangimentos de crescer e amadurecer na escola, tendo em conta que se constroem enquanto jovens e sujeitos singulares num espaço que, ao mesmo tempo, acolhe e faculta, mas também massifica e exclui.

Foi, portanto, nesse contexto, que propusemos um projeto de intervenção baseado na prática do jump, especialmente destinado aos jovens da residência estudantil do Campus Planaltina, possibilitando um espaço de aproximação e socialização juvenil, acreditando que tal atividade, devidamente orientada, poderia contribuir para a promoção de estilos de vida saudáveis e também para a interação, como fonte de descontração e bem-estar, além de promotora da inclusão social dos estudantes.

Acredita-se que os indivíduos constroem sua identidade “de forma processual e autônoma, a partir das referências socioculturais e do campo de possibilidades, e não como algo dado e definitivo” (Villas & Nonato, 2014, p. 18). A escola desempenha um papel fundamental neste processo. As identidades passam a ser forte referencial de marcas sociais iniciais, sendo construídas no convívio com a diversidade plural das necessidades e realidades juvenis neste contexto, sincronicamente com as buscas individuais e coletivas em relação à vida acadêmica e profissional, pois também é na escola que as habilidades podem ser percebidas e reconhecidas.

À semelhança do que Pappámikail (2012) verificou em Portugal, no Brasil, segundo Pochmann (2012), percebe-se uma crescente forma de as famílias adiarem a independência dos jovens, porque o cenário do desemprego e a exigência mercadológica massifica e aumenta a necessidade de qualificação pessoal e profissional. Isso se reflete na constituição de dois grandes grupos: um grupo que, amparado pela família, pode adiar seu ingresso no mercado de trabalho e assim buscar maior e melhor qualificação profissional; e outro grupo que evade da escola durante a construção de sua juventude, que enfrenta grandes dificuldades para encontrar e permanecer no emprego por causa do despreparo e da inexperiência, que busca subsídios para se manter e ainda contribuir para o sustento da família. Essa constatação reflete, mais uma vez, os marcos da desigualdade social, representada pelas maiores e melhores oportunidades de empregos àqueles que podem se dar ao luxo de entrar tardiamente e mais bem qualificados, remetendo a massa populacional ao subemprego e a baixos salários.

Diante das investigações acerca desse público (jovens), percebemos, assim como aponta Pappámikail (2010), que a literatura se debruça muito em tratar a juventude com suas características de irreverência ou de desordem social ou, ainda, incidindo somente sobre sua passagem para a vida adulta, sem necessariamente tratar da adolescência em si, suas peculiaridades, como experiência e processo, negligenciando aspetos como as relações intergeracionais, as transformações culturais, económicas e sociais que influenciam a construção da identidade juvenil moderna. É nesse processo, permeado por descobertas, experimentações, emoções e conflitos, que os jovens se questionam: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar na minha vida?” (Villas & Nonato, 2014, p. 17). Como já citado anteriormente, com o prolongamento da escolarização e a crescente necessidade de elevação de escolaridade, os jovens cada vez mais dependem economicamente de seus pais, passam mais tempo na escola. Os jovens enfrentam muitas tensões e constrangimentos na difícil tarefa de constituírem-se como alunos, atendendo aos anseios dos pais e dos professores, concluindo que a escola se tornou menos desigual, mas continua por vezes sendo injusta na forma como percebem os problemas da juventude, a quem não raras vezes atribui um individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que contribuiria para um desinteresse pela educação escolar, negligenciando a responsabilidade da própria instituição na gênese desses mesmos problemas. Assim, o insucesso escolar poderá estar relacionado, como aborda Nascimento (2016), em parte, com a incapacidade de reconhecer nos sujeitos nela envolvidos, os jovens, as tensões e as

dualidades presentes nas suas necessidades e dificuldades individuais, nas suas hesitantes expectativas e demandas para se construírem enquanto cidadãos durante o processo de escolarização, enquanto sujeitos plurais, mas com individualidades.

2.2 Educação não formal e intervenção no espaço escolar: alguns apontamentos

Para Colello (2001), assim como Dante Jr (2009), os jovens têm uma necessidade de manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Neste sentido, é importante intervir com os jovens, escolhendo adequadamente as linguagens e as metodologias da ação de forma a ir ao encontro das necessidades e potencialidades que os jovens apresentam.

Para Dante Jr (2009), nos resumos de estudos que investigam os benefícios imediatos da atividade física para crianças e adolescentes, “existe associação positiva e significativa entre melhor condicionamento aeróbico e desempenho acadêmico” (p.32), o que nos leva a pensar na mudança de paradigma, uma vez que a escola busca novas alternativas. Muitas experiências de educação não escolar têm sido definidas, pesquisadas, estudadas e sistematizadas historicamente como educação não-formal por Maria da Gloria Gohn (2010), que defende que a educação não-formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (p.32).

A autora supracitada caracteriza a educação não-formal como o “aprendizado das diferenças, do respeito mútuo; da adaptação do grupo a diferentes culturas, na construção da identidade coletiva”. Contudo, para ela, falta ainda uma formação específica aos educadores, partindo da definição de seu papel de maneira mais clara, compreendendo as funções e os objetivos da educação não-formal, construindo metodologias que possibilitem o acompanhamento e a criação de instrumentos metodológicos de avaliação durante o processo e de egressos, com seus resultados e relevância.

Muito embora seja de muitos desconhecida, já na década de 1960, a educação não-formal começou a se consolidar no Brasil por meio dos movimentos de educação ou de cultura popular, como aponta Sposito (2008), pois os elementos ético-políticos das práticas eram mais fortes e visíveis, traduzidos muitas vezes na ideia da conscientização populacional. Mais à frente, sob fortes influências europeias, constataram-se o reconhecimento e a legitimação da educação para além da escola, advindas das grandes transformações do capitalismo. A educação não-formal surge ainda com a denominação ‘não-escolar’ e pressupõe a adesão voluntária do sujeito, diferentemente da educação escolar, porque as famílias não consideram como suficiente apenas a educação escolar (obrigatória).

Para Gohn (2010), a concepção de educação não-formal parte do pressuposto de que a educação é um conjunto, uma somatória e uma articulação entre a educação formal, a informal e a não-formal propriamente dita. Esta tem uma área própria, embora possa se articular com as outras duas. São aprendizados gerados ao longo da vida por experiências de participação em determinados processos.

É possível encontrar premissas da educação não-formal na obra de Paulo Freire (1996), que falou muito em Pedagogia Libertadora, acreditando ser possível despertar a consciência do aluno para que ele seja capaz de exercer seu papel de cidadão de revolucionar o meio em que vive, transcendendo a simples esfera do conhecimento de regras, métodos e linguagens, e ser inserido na esfera socioeconômica e política da qual fora excluído.

Diante da obrigatoriedade de um período de tempo cada vez mais longo de escolarização, como apontam os autores Vieira, Pappámikail e Resende (2013), esses jovens começam a traçar cada vez mais cedo as decisões e escolhas de caminhos profissionais. Esses caminhos começarão a ser trilhados desde o Ensino Médio, ao começarem a estudar no Ensino Técnico, delineando precocemente um projeto pessoal (de vida, de futuro) diante de uma identidade provisória (adolescente), geralmente impulsionada pela família e amigos. Assim, um dos maiores desafios que os alunos do Ensino Médio enfrentam é justamente a obrigação de definirem um projeto pessoal que dê sentido aos seus estudos. Desse processo resultam riscos, que podem advir num contexto de liberdade e autonomia, e sentimentos de ansiedade, o que reforça a importância dos apoios.

Estes, na ótica desta pesquisa, podem acentuar a importância do acompanhamento na residência estudantil, tanto dos familiares como dos agentes socioeducativos, para essa importante transição e constituição de si enquanto jovens, enquanto estudantes e futuros profissionais.

O cultivo do tempo livre cumpre várias funções para os adolescentes, entre as quais Sarriera et al (2006, p. 362) cita Zamora et al. (1995) destaca: estabelecimento de relações, compreensão de seus processos psíquicos, construção da independência emocional, tomada de consciência da sua originalidade e criatividade. Trata-se de valores que permitem integrar-se à comunidade e contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade. Ainda para os autores, tanto o ócio, quanto a possibilidade de participação em atividades livres, colocam os sujeitos perante uma maior liberdade de comportamento para satisfazer a desejos e a necessidades pessoais que são frustrados no cotidiano.

Neste cenário, complementa Gohn (2010), o Educador Social tem o grande desafio de corroborar com estratégias de redução dos riscos e danos, contribuindo para práticas que minimizem os conflitos, além de clarear as reais necessidades de intervenções preventivas nas instâncias governamentais e locais. Salientamos ainda a importância da formação destes profissionais e de toda a equipe que trabalhará em quaisquer contextos com complexidades e riscos que uma formação adequada possibilita, de acordo com Campos (2011). Como pilar central, o fenômeno educativo orientado segundo um trabalho em torno necessidades e expectativas dos seus destinatários, com quadro formativo de aprendizagem que deve articular saberes e saber-fazer na mobilização desses saberes no domínio científico, no domínio técnico-metodológico, e ainda, no domínio da profissionalização do grupo profissional.

3 METODOLOGIA

No Curso Técnico em Agropecuária integrado no Ensino Médio, que é considerado o curso principal da instituição, os estudantes, além da formação do Ensino Médio, recebem, no término, a certificação de técnico em agropecuária. Estudam em tempo integral, de segunda a sexta-feira, têm duas tardes livres semanais e o currículo engloba, em média, 19 disciplinas. Consequentemente, são 19 professores, das diversas áreas de ciências humanas, matemática, ciências da natureza, tecnologias, comuns aos alunos de nível médio, além das disciplinas técnicas.

Foi nesse cenário que a primeira autora, por sua experiência e observação da residência estudantil, pode perceber a vontade dos estudantes de ter atividades divertidas, desportivas e musicais, que foram demandadas pelos jovens em conversas informais por estes contadas. Surgiu então o projeto “*Jump Interação*”, que foi proposto, inicialmente, em meados do mês de novembro de 2014, consistindo em aulas dançantes, no período noturno, atendendo prioritariamente aos estudantes residentes no *campus*, sempre às terças e quintas. Os encontros começaram a agregar adeptos da prática desportiva-musical, bem como aqueles que estavam dispostos a um momento de descontração, brincadeiras, socialização, risadas. Depois, cada um começou a sugerir uma música nova, um passo, uma coreografia, e de repente as construções dessas coreografias, figurinos, cenários, estavam sendo realizadas coletivamente, com intencionalidade na intervenção, por meio da prática da educação não-formal. Seguiu-se a linha das contribuições de Gohn (2006), na proposta deste projeto socioeducativo, acreditando que a escola pode facultar vivências com várias dimensões, como estudos sobre a política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a qualificação dos sujeitos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a utilização das práticas que contribuam para a conscientização de valores comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo e do seu contexto; a educação desenvolvida nos media e pelos media.

Muitos praticantes relatavam verdadeira entrega à melodia, sensação de pertencimento, de inspiração, dependendo do contexto e principalmente da letra trabalhada. A dança tem como objetivo educacional a compreensão da estrutura, do movimento e do funcionamento do corpo humano, conectando-se ao espaço e ao tempo. É utilizada como expressão individual e coletiva. Neste caso, o equipamento da cama elástica, o jump, funciona como estimulador da liberdade de movimento, reduz impactos, dentre outros. Assim, os improvisos, decorrentes do movimento, serão

utilizados como oportunidades de experimentar a plasticidade do corpo e de desenvolvimento motor.

O jump foi escolhido por ser uma atividade que contempla a expressão corporal, a dança e o esporte. faculta momentos de gasto de energia, bem como expressão corporal, favorecendo a integração e ajudando na adaptação dos ingressantes, além de contribuir para a coordenação motora e respiratória. As atividades dançantes dão acesso a todas as pessoas, contando com músicas alegres, motivadoras e coreografias com diferentes graus de complexidade e intensidade com músicas contagiantes. Pode-se tonificar os músculos inferiores, além de melhorar o condicionamento físico. Além disso, há sempre ao final das sessões um momento de partilha, de conversa, roda de diálogos e conversas que vão de análise das letras das músicas, conversas sobre temas atuais, relaxamentos. Jovens falam de seus medos, dificuldades, desejos, superações e ali partilham momentos de interação, troca, aprendizagens, escuta, respeito, além de criarem um referencial afetivo dentro da escola. Dada a riqueza da experiência vivida e os ecos das transformações operadas, optou-se por constituir este projeto como o objeto de uma investigação com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária.

Neste artigo procura-se apresenta-se parte dos resultados dessa pesquisa, explorando em particular os benefícios resultantes da ação socioeducativa num contexto de residência estudantil e suas prováveis pontes de contribuição à formação pessoal, acadêmica, social e afetiva dos jovens participantes do projeto Jump Interação. Para tal examinam-se, partindo das percepções dos residentes e participantes, problemas e potencialidades da experiência da residência com a finalidade a identificar pistas para futuras intervenções.

Para dar resposta às questões levantadas, optou-se nesta investigação por uma abordagem da investigação qualitativa, com recurso a entrevistas semidiretivas com vistas à construção de temas e categorias analíticas. Com efeito, esta investigação não pretende obter dados mensuráveis que permitam quantificar possíveis “ganhos” ou beneficiamentos em relação ao jump, pois, segundo Gil (2008), podemos fazer uma análise de estudo de caso que:

Vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (p. 58).

Esta abordagem foca-se na análise subjetiva e múltipla da realidade social como vista pelos participantes do estudo. Procurou-se utilizar uma linguagem mais informal, e a perspectiva analítica adotada é indutiva e as categorias de análise puderam ser identificadas durante ou após as entrevistas, com maior flexibilidade.

A metodologia de coleta de dados pressupõe a adequação das perguntas, visando a inteira compreensão do entrevistado em consonância com as questões “que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspetos, adequar o roteiro e a linguagem. (Manzini, 2003, p. 58) (Manzini, 2003, p. 58)

Foram então entrevistados 25 jovens (14 meninas e 11 meninos) residentes do Campus Planaltina, entre 14-24 anos, todos participantes do projeto Jump Interação. As entrevistas, transcritas integralmente, foram posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo temático-categorial, cujos resultados daremos conta de seguida.

4 RESULTADOS

4.1 Atividade física, ação socioeducativa e seus resultados: criando e fortalecendo laços que prendem à escola?

4.1.1 À chegada: receios e anseios

A análise às entrevistas permitiu perceber que os jovens entrevistados anseiam, ao chegarem ao campus, por um espaço saudável, seguro, de descanso, integração e oportunidade de relações harmônicas, mas nem sempre é isso o que acontece.

A referência dos interesses da juventude, sua trajetória pessoal e da expectativa que manifestam sobre a escola e sobre o futuro apontam a busca pela profissionalização técnica indicada por amigos e parentes.

“Meus primos e amigos estudavam aqui. E quando falaram que era da agropecuária eu me interessei” (Hugo, 16 anos).

A indicação ocorre com aparente recorrência, efetivamente por parentes e amigos. Percebe-se ainda grande interesse pela abrangência da área de agropecuária e ingresso antecipado ao mercado de trabalho em decorrência da qualificação da mão de obra, além de legitimar a prática vivenciada pelos filhos de agricultores ou produtores rurais. Constatamos que geralmente são estudantes que já vivem no meio rural e pretendem legitimar sua prática profissional, contribuindo para a renda da família, com conhecimentos específicos que possam colaborar com o dia-a-dia da vida no campo rural. Comumente conhecem e ficam sabendo do campus por meio de amigos, familiares que indicam, vislumbrando a qualidade do ensino e a capacitação técnica para atuação da vida no meio rural, onde vivem. Dessa forma, torna-se possível legitimar a permanência e o êxito do pequeno agricultor – o que nem sempre almejam seguir, mas ingressam com essa possibilidade.

Muitos relatos apontam que esses estudantes escolheram morar na residência estudantil porque moram muito longe (inclusive em outros estados), lembrando que estes são selecionados de acordo com a vulnerabilidade socioeconômica de arcar com as despesas do transporte diário casa/escola. Ficam extremamente cansados de submeterem-se ao deslocamento diário, após 10 aulas diárias. Seu dia letivo tem início às 7h30 da manhã e finaliza às 18h, tornando muito desgastante sair às 18 horas da tarde para retornar a suas casas. Muitos chegariam somente tarde na noite, uma vez que dependem de mais de dois transportes coletivos para o trajeto. No dia seguinte, teriam de acordar bem cedo para estar novamente na escola antes de 7h30, sem contar a exaustão após um dia inteiro de aulas, deveres e trabalhos que levam para efetuarem em casa. Atentemo-nos ainda ao gasto financeiro com estes deslocamentos, pois o governo local não arca com as despesas interestaduais, o que é potencializado em vista de muitos estudantes residirem no entorno, ou seja, no Estado de Goiás.

“Por causa do cansaço, ter de ir e voltar, acordar cedo e ainda estudar a hora que voltar. Eu moro longe”. (Hugo, 16 anos).

“[...] eu moro muito longe e não tenho dinheiro para pagar a passagem.” (Roberta, 14 anos).

Enfatizam a importância da Residência Estudantil quanto ao custeio que onera no preço das passagens, alimentação e a inviabilidade no trajeto (porque não atende aos horários onde moram, em sua maioria em áreas rurais) e cansaço pela distância entre a moradia e a escola.

“De morar dentro do colégio, porque quando mais perto do colégio a gente pode levantar um pouco mais tarde e fica mais fácil (Marina, 15 anos).”

Percebe-se, através de seus relatos, uma insatisfação com o momento em que chegam à escola, muitos não se sentem acolhidos, ou, quando relatam sentirem-se acolhidos, dizem que isso ocorre por parte dos colegas, das amizades estabelecidas e pelos elos criados. Neste novo cenário, longe de seus familiares, precisam de uma referência. Têm medo das praxes para caloiros, que muitas

vezes se tornam motivos vexatórios, neste período de ingresso, o que pode atrapalhar o processo de integração, em que estão sem referencial, podendo acarretar em evasão precoce.

Muitos denotam também o problema da praxe como fator de relevância negativa ao ingresso. Com efeito, a chegada à residência não ocorre sem desafios. No caso do trote (ou praxe), a situação é ambígua. Por um lado, aplica-se dor sem nenhuma razão justificável ou perdoável: fazer alguém sofrer porque é nosso júnior é um contrassenso, porque o novo, o menor deveria ser protegido, jamais humilhado, pelo veterano. De tal ponto de vista, o trote dá continuidade a essas duas antigas tradições, a da carnavalização e a da dor infligida por prazer (Ribeiro, 1999, p. 157).

“Como eu era novata eu não gostei dos trotes, apelidos, essas coisas.” (Ariana 16 anos).

“[...] eu dei sorte que não passei pelo trote porque cheguei duas semanas depois (Roberta, 14 anos).”

A escola trabalha com atividades para minimizar a praxe, com campanhas de conscientização, mas percebe-se ainda a necessidade de maior trabalho neste sentido, pois muitos estudantes se queixam e ainda sofrem com esse processo, o que, em muitos casos, acaba incorrendo na desistência ou abandono.

Os estudantes entrevistados afirmam, igualmente, que os vínculos de amizades criadas na residência estudantil os tornam muito mais felizes e sentem-se num vínculo que lhes dá mais prazer e segurança. Os jovens têm a necessidade da convivência em grupo e essas socializações podem promover o reequilíbrio necessário para a continuidade dos estudos, bem como aliar forças, compreender conteúdos com pessoas mais próximas, com que eles possuam maior afetividade e liberdade.

“Eu tenho muita dificuldade de chegar na pessoa assim... começar a conversar... essas coisa... Se a pessoa chegar em mim... porque eu mesmo chegar na pessoa e começar a puxar assunto, eu não tenho essa coragem.” (Janaína, 16 anos).

Esta entrevistada exemplifica a dificuldade inicial de relacionamento, timidez, de muitos dos jovens que ingressam e um acompanhamento inicial da escola poderia auxiliar estas pessoas com dificuldades de socialização, através da mediação estruturada em espaços coletivos.

Depreende-se a importância do acolhimento dos colegas, uma vez que os estudantes entrevistados percebem a importância da aceitação pelo grupo ao mesmo tempo em que sublinham a dificuldade de romper vínculos e morar longe de casa, da família, não obstante os espaços terem sido progressivamente melhorados para proporcionar esse convívio. Não menos importante é o papel dos suportes e apoios, protagonizados por adultos, que alguns entrevistados sentem estar em falta, para regular as interações e apoiar os ingressantes nas suas dificuldades práticas.

“Nas primeiras semanas eu tive princípio de depressão, queria mudar p’ra cidade, achava a residência muito ruim, só que fui conhecendo os colegas e fazendo amizades e decidi ficar. [...] acho que falta da escola incentivo aos alunos novos que chegam, porque quando cheguei aqui eu queria ter saído da residência, mas fiquei por conta das amizades que fiz aqui.” (Geovane, 16 anos).

“[...] elas me olhavam de rabo de olho, aí eu já queria desistir na primeira semana (Marina, 15 anos).”

“Nos primeiros dias eu me senti um pouco sozinha, eu ia muito p’ro quarto, estava meio perdida (Eleusa, 14 anos).”

Esses testemunhos dão conta dos sentimentos de descontentamento, medo, insegurança inicial, provocando uma necessidade de adaptação. Constituem riscos acentuados para o abandono, o qual ocorre de forma mais intensa no primeiro ano, como se viu, reforçando a importância das ações de acolhimento.

Também é verdade que são os próprios estudantes que moram na escola que percebem uma necessidade maior de interação, para além dos espaços, a intervenção, a proposta de atividades que venham ao encontro de suas necessidades, de seus anseios.

4.1.2 *Jump Interação: de um tempo para desporto a espaço de socialização e pertença*

Neste percurso de investigação, explorou-se em particular as potencialidades de atividades de expressão corporal como ferramenta de inclusão social. Com efeito, acredita-se que é possível propor atividades expressivas, tendo o corpo como instrumento, na escola, no contexto da residência estudantil. “Como criação total desde o primeiro encontro na aula, faz com que o adolescente se esqueça de seu corpo e comece assim a compreendê-lo, tomando consciência do espaço que o rodeia enquanto busca sua própria expressão” (Fux, 1978, p. 48). Essas atividades proporcionam um espaço e um tempo de consciência corporal, associando fatores como a motivação para a expressão, o movimento, o equilíbrio ao conhecer o corpo e suas relações com o meio social, partindo da premissa de que muitos problemas que afetam os adolescentes poderiam se resolver a partir do conhecimento do próprio corpo, na condição de puberdade, de sua sexualidade e das consequências que estes podem acarretar em sua vida, proporcionando ao adolescente a conscientização da importância de uma concepção saudável de vida. No entanto, no momento da pesquisa, a oferta de tais atividades era escassa como refere Hugo (16 anos): “Da escola mesmo só a semana do cerrado que são jogos internos da instituição. Tirando isso nada. Acho que é só *jump*, se tem outro eu não conheço”

Os jovens da faixa etária pesquisada (14-21 anos) necessitam de um grupo de pertencimento, pois começam a partir daí a romper com os vínculos familiares e começam a estabelecer outros vínculos sociais e afetivos e por isso têm a necessidade de serem aceitos e de fazerem parte daquele grupo. A prática do *Jump*, enquadrada no projeto e mediada pela intervenção da promotora, passou a assumir esse papel social, como veículo facilitador da união e da inserção dos jovens num novo meio, por vezes percebido inicialmente como hostil. Nesta concepção, a expressão corporal como recurso de complementaridade de aula não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais sentidos como excessivos, mas favorece a criatividade, e pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, possibilitando maior integração, concentração e disposição em virtude de todo o entorno socio afetivo trabalhado igualmente durante as sessões. Como refere uma entrevistada: “A gente se interage aqui dentro” (Jéssica, 17 anos).

Como referido na Metodologia, o projeto *Jump Interação* começou a conquistar jovens da residência, sendo seduzidos pela musicalidade, descontração e reunião juvenil. Inicialmente com som, ritmos, coreografias, depois permitiu laços de amizade, entrosamento, momentos de reflexão, análises, possibilidades de diálogos. Posteriormente este projeto foi tomando um rumo de verdadeira entrega e motivação entre os participantes. Mas além das contribuições físicas, haveria outros benefícios que justificaria a proposta de distintas atividades não formais no âmbito da residência estudantil?

Para Díaz (2006), o indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve ocorrer em todos os contextos em que o sujeito está inserido. Temos a esse respeito a contribuição de Tales, 15 anos, sobre a recomendação da prática desportiva do *jump* a outros colegas: “Eu recomendaria. Falaria que ajudaria nas relações de saúde e socialização” (Tales, 15 anos).

Adicionalmente, enquanto espaço de encontro, o projeto revelou-se eficaz na quebra de barreiras estatutárias e identitárias entre grupos juvenis. Outros estudantes relatam outras atividades simples que podem ser bem direcionadas e promover a socialização no campus. Na sua perspectiva, essas atividades permitiriam a interação com todos os estudantes ou segmentos da escola, como fator de relevância para minimizar conflitos. Dante Jr (2009) considera justamente que, nesta faixa etária, os sujeitos ainda não desenvolveram alguns recursos internos que lhes garantissem a possibilidade de expressar com palavras aquilo que emerge da subjetividade, ou seja, que as atividades físicas, motoras, artísticas e culturais podem ajudá-los a exprimir seus descontentamentos e a se conhecerem.

“Cria um certo vínculo com alguns alunos, tem alguns alunos que não são da minha sala e também fazem. Quebra um pouco essa questão porque o aluno não é do meu curso, eu não vou conversar, ou fulano não gosta de fulano, também não vou gostar porque meu amigo não vai gostar. Você cria seu conceito de cada coisa.” (Klauber, 20 anos).

A educação não formal pode então ser uma resposta para a construção de aprendizagens de alguns saberes necessários para a vida em sociedade, nomeadamente por meio da intervenção do educador social. Para Gohn (2006), na educação não formal, a metodologia do processo de aprendizagem parte da cultura dos envolvidos e se dá a partir da problematização, das necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras, em que os conteúdos são construídos no processo, ilustrando bem o que sugere Ricardo:

“[...] muitas vezes você está com problemas em casa consigo mesmo, expressa aquilo de uma forma de alegria, da música, porque a música fala muita coisa, a dança fala muita coisa, expressa através da palavra, de sentimento. Você coloca aquela dor, aquela mágoa, aquele sentimento não precisa falar, só demonstra com seus movimentos.” (Ricardo, 19 anos).

Sob o aspeto de comunicação da linguagem lúdica e suas contribuições para a socialização, amadurecimento e crescimento pessoal, possibilitados pela prática livre e recreativa do jump, temos claramente alguns relatos que nos ilustram bem as contribuições percebidas pelos praticantes do jump: “A interação com as pessoas, acho isso muito legal... acho que mudou no sentido da disciplina, da segurança” (Amanda, 16 anos). Diante dos avanços sociais e tecnológicos, os jovens cada vez mais tentam criar sua personalidade, com estilos e identidade próprias, signos de pertencimentos a grupos sociais que muitas vezes são embalados por uma melodia, um estilo, uma vestimenta ou outro artifício de sua marca.

Dante Jr (2002) corrobora com essas informações, acrescentando-nos que há um consenso de que os pais considerem a atividade física como promotora da saúde e da qualidade de vida e que “há pesquisas que os pais consideram que a prática de desporto é benéfica para saúde e favorável ao rendimento escolar” (p.25). Esses argumentos são sustentados pelas contribuições na conduta do adolescente, pressupondo regras, comportamento, valores sociais, perseverança e cooperação. Kleber, por exemplo, cita o jump e o sarau como atividades que aliviam as tensões e contribuem para a integração, minimizam o bullying e evitam pré-julgamentos.

“Projetos como jump, sarau, acho importante pro aluno desestressar, pra conhecer alunos de outro curso. Tem aluno na minha sala que eu estudo com ele há um ano e ainda não sei nem o nome, então essas atividades nos permite conhecer as pessoas e não ficar fazendo pré-julgamentos.” (Kleber, 22 anos).

Enfatiza-se a importância da oferta regular de atividades para que os estudantes se envolvam. “Os projetos de futuro nascem e se desenvolvem tendo como referência o tempo presente, mas não deixando de estar diretamente relacionado com o passado e o futuro” (Villas e Nonato, 2014, p. 21).

Os entrevistados retratam, ainda assim, a dificuldade de execução das atividades-extras, uma vez que estudantes estão sobrecarregados de atividades escolares, como deveres, trabalhos, pesquisas, apresentações, minimizando o convívio social.

“É importante, mas a gente mal tem tempo por causa dos trabalhos. É importante porque a gente pode distrair um pouco dos estudos, mas a gente não tem como ir por causa dos estudos. Eu sugeriria que os professores minimizem mais os trabalhos, as cobranças que eles fazem pra gente ter um tempo na nossa residência, depois que você entra no IF você não tem vida social, porque é o tempo todo trabalho, trabalho, trabalho, trabalho e os professores só cobrando e sempre em cima, os trabalhos. Por que não resolve dentro da sala de aula, ao invés de ficar mandando trabalho pra aluno fora da sala? Não tem tempo pra fazer.” (Jussara, 15 anos).

“Eu ia e ficava só olhando, não participava... e em dia eu tenho vergonha, mais nem tanto, mas foi o jump que me ajudou a desenvolver bastante essas coisas.” (André, 18 anos).

Percebe-se, além de todos os benefícios que já são um consenso sobre a proposta de atividades físicas para adolescentes, que os estudantes envolvidos em projetos dessa natureza os reconhecem como propulsores de novas condutas que contribuem para seus cotidianos e pressupõem um crescimento mais amadurecido, crítico, participativo e consciente, sublinhando-se o aprendizado de se trabalhar em equipe, saber ouvir, mediar, ponderar e oportunamente participar ativamente, zelando para o bem-estar e felicidade de todos, de maneira ética e cidadã.

Considerando todo o levantamento de problemáticas na perspectiva dos estudantes residentes, percebemos que muitas delas, os próprios envolvidos no projeto sugerem alternativas viáveis para que suas necessidades sejam atendidas. Percebem o projeto Jump Interação como um espaço de encontro que pode pensar para além das possibilidades físicas, como um lócus de empoderamento, em que passaram a perceber suas capacidades e possibilidades, sendo potencializado suas oportunidades e visões para a importância da efetiva participação social nos espaços de relações, com a compreensão e colaboração ao cenário da residência estudantil, sentindo-se capazes de colaborar para a implementação de novas adequações dos espaços e da utilização dos mesmos em busca de uma melhor vivência no campus, podendo transferir suas aprendizagens para futuras ações vividas em sociedade e no mundo do trabalho.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, percebemos que as experiências vivenciadas pelos adolescentes na escola, nomeadamente por via da participação no projeto socioeducativo com recurso à expressão corporal promovido pela primeira autora, promoveram um sentimento de pertença, de acolhimento e de empoderamento que lhes fortaleceram em outros contextos. Tais experiências foram-lhes facilmente transferidas para outros espaços de desenvolvimento, permitindo perpetuar-se, inclusivamente, para o campo laboral, pessoal ou em outras instâncias de convivência social.

Frente aos objetivos e objeto da pesquisa, foi possível verificar também as dificuldades, oportunidades e possibilidades de o jovem crescer, estudar e construir-se no espaço escolar. Também tornou-se possível argumentar as dificuldades histórico organizacionais que a escola encontra em lidar com o público juvenil, suas características, demandas e significados atribuídos aos adolescentes, a respeito de suas ações como protagonista nos diferentes espaços da escola e da comunidade.

Com efeito, percebeu-se que a escola, por ser um cenário de convivência de vários jovens em seus diferentes contextos, exige dos jovens que estes se construam e se percebam neste cenário. Neste contexto, podem as políticas de investimento, aproveitando seus espaços, oportunidades e capital humano, articularem-se em prol de iniciativas que desencadeiem e descentalizem ações para que os jovens se reconheçam neste espaço e nele possam socializar, produzir, crescer e amadurecer, experimentando, avaliando e se percebendo como sujeitos ativos, éticos e responsáveis. Neste quadro, a educação não formal, pautada na mediação interventiva dos envolvidos, pode ser um recurso para ações que podem tanto contribuir para a escola, como para o desenvolvimento humano dos estudantes que se constituem neste espaço, com equidade de oportunidades, aliando seus saberes formais aos não formais, trocando conhecimentos, contribuindo, assim, para uma vida adulta com maiores oportunidades e possibilidades, na formação global dos cidadãos jovens no contexto escolar.

A prática de atividades socioeducativas não formais em espaços escolares, por intervenção nomeadamente de educadores sociais, como as que se puderam observar e avaliar junto dos estudantes pesquisados, demonstra, como se revelou pertinente a oportunidade de experienciar vivências de inclusão, de pertencimento, de socialização, o envolvimento de livre adesão e descontração, após dias de muita pressão e tensão por causa dos estudos. Adicionalmente, destacar o papel do referencial socio afetivo que lhes foi possibilitado por via do projeto Jump Interação, principalmente àqueles com dificuldades de socialização, através da discussão de temáticas como o género, com envolvimento em brigas, isolamentos, drogas, dificuldades, traumas, ilusões, sofrimentos, que acabam acarretando consequências diretas ou indiretas como o abandono e insucesso escolar.

Foi possível perceber efetivamente, através da análise dos dados, que, no quadro da vivência escolar, convivem problemas diversificados, sublinhados por muitos: descontextualização dos conteúdos; falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola, numa relação mais estreita; carga horária pesada; violência simbólica e violência escolar propriamente dita. Adicionalmente, reconhecem-se fragilidades na infraestrutura, na convivência nos espaços escolares. No seu conjunto, os participantes citam estes fatores para justificar constrangimentos e desmotivação dos jovens que não se sentem pertencidos no ambiente escolar.

No entanto, percebe-se que a escola está, pelo menos normativamente, engajada em contribuir para o processo complexo de desenvolvimento humano, e que, como citado anteriormente, a prática de atividades desportivas e prazerosas pode contribuir para a educação formal, “progresso individual do estudante e identificação da eficácia da escola (...) com desempenho em leitura e matemática” (Dante Jr, 2009, p.36) e pode ampliar suas investidas pela formação, nomeadamente proporcionando um conjunto mais amplo de experiências para além dos conhecimentos académicos. Primeiro no âmbito pessoal, em busca da autonomia biopsicossocial, ingrediente básico da formação da identidade (auto percepção, autoconceito, autoestima), que primeiramente pode contribuir para que sejam melhores como pessoas e depois reconhecer as mudanças pessoais e de contexto. Muitos depoimentos ressaltaram bem-estar, melhor integração e socialização, além da consciência da necessidade do autocuidado, da prevenção e da consciencialização do tempo em prol de atividades saudáveis para o corpo. Relatou-se vivência e integralização de saberes, felicidade em serem ajudados e em poder ajudar os outros, acolhimento e, acima de tudo, aprendizado e crescimento, amadurecimento. Ainda que não tenha sido objeto desta pesquisa, é possível antever que esta experiência pode ser transposta para a vida pessoal, para outros espaços de protagonismo, estimulando-os a desenvolvê-los autonomamente, com liderança, determinação e segurança.

Ainda realça-se a importância do interventor social nesse contexto, que poderá ser, por exemplo, um educador social, pois, em circunstância de afastamento residencial, a falta de um referencial familiar é de extrema importância, uma vez que os educadores, assessores, facilitadores, monitores, tornam-se referências e podem mediar atividades, diálogos, amenizar conflitos, constituírem-se como suportes ao processo de construção identitária. Neste contexto, a existência de profissionais com o perfil do educador social aparenta ser de evidente relevância.

Percebe-se que a escola está focada nessas problemáticas, pois, tanto no momento do ingresso como no âmbito das políticas de permanência, houve investimentos, porém os dados ainda apontam para inúmeras ações como necessárias para uma maneira diferente de gerir os recursos disponíveis, principalmente recursos humanos. É possível colocar os próprios jovens para protagonizarem esses espaços, além de investimento em qualificação continuada permanente e na presença de interlocutores que possam intervir no espaço da residência estudantil, promovendo a socialização e a integração por meio da educação formal.

Na verdade, com a adoção de novas leis, reformulação de parâmetros educacionais e novas propostas, a escola, mesmo superando alguns modelos de postura pedagógicos, mesmo entendendo os estudantes com suas peculiaridades, buscando trabalhar no seu contexto, “colocando o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, ainda permanece presa a práticas anacrônicas e obsoletas” (Dante Jr, 2009 p. 246).

Em relação à residência estudantil, podemos dizer que ela se configura como mais uma possibilidade interventiva. Por meio dela, a escola poderia munir-se de recursos e projetos que potencializassem o público juvenil, aproveitando-se de suas especificidades e pluralidades como possibilidades para os ingressantes, possibilitando-lhes maior sentimento de pertença e aceitação nestes espaços, podendo refletir em resultados expressivos do impacto que a vivência em moradia estudantil exerce sobre diversos aspetos da formação dos estudantes. Como referem Garrido e Mercuri (2013, p. 92), “Identifica-se um potencial campo de investigações que aprofundem essa relação, considerando variáveis como o tipo de moradia, características físicas do ambiente, programas existentes, o número de moradores, composição quanto ao gênero, às características das políticas públicas em relação à moradia”. Sposito acrescenta ainda que “A defesa de processos educativos extraescolares muitas vezes pressupõe um diagnóstico que repousa numa espécie de fracasso da ação escolar em sua missão civilizadora de formação da cidadania. Nesse caso, programas e projetos deveriam preencher lacunas diante do aparente fracasso da ação escolar.” (Sposito, 2008, p. 93).

Aqui sugere-se uma proposta organizacional e metodológica voltada para a integralização dos saberes pedagógicos com as vivências sociais. Norteia-nos uma perspectiva de empoderamento e visão de mundo democrática, despertando para a autonomia, atendendo às necessidades individuais e coletivas, por via da valorização dos interesses e de participações sociais dos jovens.

Crê-se que, desse modo, promover-se-á a ressignificação do espaço escolar, representando-o como palco de ensaio para a vida adulta, mas sendo capaz de aliar interesses e perspectivas. Desse modo aponta-se para novas formas de diálogo e entre as experiências alternativas que legitimam as diferentes manifestações do saber, em espaços que facultem a experimentação de vivências coletivas e individuais significativas, contribuindo para a construção da identidade e de uma formação completa, consciente e cidadã. Acredita-se ainda que tal proposta pode contribuir para dispersar lacunas de evasão, repetência, *bullying* e fracasso escolar, otimizando as políticas de investimento em educação, e permitindo simultaneamente atingir os interesses individuais, contribuindo para o aumento da escolarização no Ensino Médio de jovens brasileiros.

Com a proposta do projeto interventivo Jump Interação, pudemos estabelecer pontes entre o conhecimento acadêmico e correlacioná-lo com os saberes sociais, colocando os estudantes residentes como protagonistas de seu processo de aprendizagem, viabilizando o convívio social, a análise crítica a algumas letras musicais, coreografias. Aliando os pressupostos da educação não formal, que não compete com a educação formal, poderão profissionais como os educadores sociais repensarem com os jovens o papel da escola, tendo em vista a formação do cidadão, antes de acantonar o jovem na sua condição de estudante. O pressuposto da educação não formal é, como já se argumentou, aliar os saberes e as competências para a capacitação dos indivíduos em vista de se tornarem cidadãos do mundo, e atuarem nele, possibilitando o conhecimento sobre seu contexto, os indivíduos e suas relações sociais, ajudando a construir-se interativamente, com interesses voltados às suas necessidades e expectativas, norteando as construções de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, fortalecendo o exercício da cidadania, com vistas à formação política e sociocultural.

Trabalhar com jovens, na perspectiva da educação não formal, pode, portanto, motivá-los para o desenvolvimento com o corpo, gerando consciência corporal, criando oportunidades para momentos de espontaneidade, sendo um espaço onde os jovens expressam seus desejos, seus medos, suas angústias e aos poucos aprendem a lidar, a aliviar suas tensões e extravasar seus sentimentos mais íntimos.

Como aponta Sposito (2004), o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências, que ocorrem simultaneamente com as lógicas escolares, e muitas vezes dissociadas da construção simultânea do ofício de ser aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais.

Melo (2012) refere no seu trabalho seu trabalho que os estudantes gostam e procuram atividades lúdico-recreativas, como futebol, damas, xadrez, festas temáticas, grupos de música, clubes de rádio e malabarismo, que possibilitam não só reforçar os laços pessoais com os estudantes, evidenciando inclusive ter efeitos na redução dos casos de indisciplina ou violência. Fica demonstrada a centralidade e a importância do investimento nessas ofertas para o cumprimento da missão de integrar e acolher os jovens, favorecendo a sua permanência e sucesso.

De facto, a LDB 9394(1996) prevê, no inciso IV do artigo 27: “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais”. Estão demonstradas as possibilidades de a escola se ajustar às demandas locais, bem como de promover (de maneira já prevista) atividades não formais como complementaridade curricular e utilizar os espaços e recursos escolares em prol da formação completa do cidadão, promovendo a integração, oferecendo novas possibilidades.

A educação não formal pode ser uma resposta para a construção de aprendizagens de alguns saberes necessários para a vida em sociedade, sobretudo por meio da intervenção do educador social. Para Gohn (2006), na educação não formal, a metodologia do processo de aprendizagem parte da cultura dos envolvidos e se dá a partir da problematização, das necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras, em que os conteúdos são construídos no processo.

Talvez devido às representações sociais desta categoria, não há muitos estudos relacionados com a construção de parâmetros de inserção do jovem à construção mais participativa da sociedade, pois são associados a imagens de descompromisso, irreverência, inexperiência e descontrole. As estratégias principais têm sido a escolarização e a profissionalização, tornando cada vez mais tardio

o investimento na emancipação e a participação dos jovens em seus contextos, sendo-lhes introjetadas políticas assistencialistas e compensatórias. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (MEC, 1997) já preveem inovação paradigmática e que a escola possa assumir uma ação que extrapole, de facto, os muros da escola, envolva a comunidade, postule novas iniciativas e novas práticas pedagógicas, vislumbrando os conteúdos como uma possibilidade e não como o fim, podendo, assim, contribuir mais e melhor para que cada vez mais os jovens sintam-se parte da escola, sintam a escola traduzindo seus interesses e expectativas, sendo atrativa, eficaz e prazerosa. E nada melhor que saber ouvi-los, eles são os principais agentes para os quais estamos trabalhando. Então, buscar a participação dos envolvidos nada mais é que já os envolver no processo educativo, buscando alternativas para que possamos ser cada vez mais criativos e utilizar dos nossos recursos disponíveis, das nossas possibilidades e, assim, potencializar nossas práticas para promover a socialização, a melhora da autoestima, contribuindo para o empoderamento dos sujeitos.

Como discutido anteriormente, e retomando a análise dos testemunhos dos jovens entrevistados para finalizar, além de todos os benefícios que já são um consenso sobre a proposta de atividades físicas para adolescentes, os estudantes envolvidos em projetos dessa natureza os reconhecem como propulsores de novas condutas que contribuem para seus cotidianos e pressupõem um crescimento mais amadurecido, crítico, participativo e consciente, sublinhando-se o aprendizado de se trabalhar em equipe, saber ouvir, mediar, ponderar e oportunamente participar ativamente, zelando para o bem-estar e felicidade de todos, de maneira ética e cidadã.

6 REFERÊNCIAS

- Alaminos, C. (2005). Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia? *Simpósio Internacional do Adolescente*.
- Alves, R. (2004). *A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Arroyo, M. (2007). Escola, juventude e musica: tensoes, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, 6-35.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Barreto, D. (2008.). *Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, São Paulo: Autores associados.
- Beltrame, M. B., & Moura, G. R. (2008). Edificações escolares: Infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. *UFScar*, 1-15.
- Bittar, E. C. (2007). A escola como espaço de emancipação de sujeitos. *Núcleo de Estudos da Violência (NEV/CEPID VI/USP)*, 1-8.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 68-80.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Lisboa-PT: DIFEL.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Campos, J. (2011). Formação em animação sociocultural: contributos de projectos de investigação e intervenção e animação educativa. *Nuances: estudos sobre Educação*, 81-105.
- Canto, F. S., Brito, M. C., & Dias, C. L. (2013). A importância das linguagens artísticas no desenvolvimento. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, (pp. 705-711). Presidente Prudente.
- Carvalho, S., & Firpo, S. (2014). O regime de ciclos de aprendizagem e heterogeneidade e seus efeitos sobre a proficiência dos alunos. *Economia Aplicada*, v. 18, n. 2, 2014, pp. 199-214, 199-214.
- CLT. (1º de maio de 1943). *Decreto-Lei n.º 5.452, DE 1º de maio de 1943*. Fonte: planalto.gov.br: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm
- Constituição Federal. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Fonte: Planalto.gov.br: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

- Colello, S. M. (2001). Educação e Intervenção Escolar . *Revista Inrternacional d'humanitat's. Barcelona/Sao Paulo Mandruvá.*
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência.* São Paulo: Cortez.
- Dayrell, J. (, jan./jun. 2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, , p. 117-136.*
- Dayrell, J. (40 Set /Out /Nov /Dez 2003 No24). O jovem como sujeito social. *Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 40-51.*
- Dayrell, J. (out. 2007). A escola "faz" juventudes? *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial,, p. 1105-1128,.*
- Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (2014). *Juventude e o Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte- MG: UFMG.
- Delors, J. (2010). *Educação, um tesouro a descobrir.* Brasília: Faber Castell.
- Dias, A. A. (2007). *A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos.* Paraíba- PB: Editora Universitária/UFPB.
- Dias, J., & Dias, M. H. (São Paulo de 2007). Crescimento Econômico e as Políticas de Distribuição de Renda e Investimento em Educação nos Estados Brasileiros: Teoria e Análise Econométrica. 701-743.
- Díaz, A. S. (2006). *Revista Lusófona de Educação, 91-104.*
- ECA. (13 de julho de 1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Fonte: LEI Nº 8.069- Planalto.GOV: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm
- Fabrino, V. N. (2012). Afetividade e base familiar: norteadores da formação da. *UNISAM /Faculdade Norte Capixaba de São Mateus.*
- Ferreira, F. H. (1999). Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional. *Departamento de Economia da PUC, 131-158.*
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira. *Cad. Cedes, 153-177.*
- Freire, P. (1989). *Que fazer: teoria e prática em educação popular.* Petrópolis- RJ: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2014). *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.* Brasília: Cross Content Comunicação.
- Fux, M. (1978). *Dança, experiência de vida.* Summus: ed. São Paulo.
- Gariba, C. M., & Franzoni, A. (2001). Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. *Revista Kinesis, 60-61.*
- Garrido, E. N., & Mercuri, E. N. (2013). A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, 87-95.*
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (Abril de 1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas, pp. 57-63.*
- Gohn, M. d. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 27-38.*
- Gohn, M. d. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.* São Paulo: Cortez.
- Grisante, R. S., & Burgo, O. G. (2014). Expressão corporal: uma reflexão pedagógica. *UNICESUMAR, Maringá - Paraná-VII Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica.*
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo.* Principia.
- IBGE. (2013). *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios- síntese de indicadores 2012.* Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- IBGE. (Período: 2007-2010). *IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* Acesso em 31 de julho de 2016, disponível em IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>

- IBGE. (Período: 2007-2010). *IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Acesso em 31 de julho de 2016, disponível em IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Pesquisa Nacional por Mostra em Domicílios-Síntese de indicadores 2012*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- Jr, D. d. (2002). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência*. São Paulo: Art Med.
- Jr, D. d. (2009). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência*. Porto Alegre : ArtMed.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Em Questão, n.6- Cadernos de Pesquisa*, 752-769.
- LDB. (20 de dezembro de 1996). *lei Nº 9.394, de 20 DE dezembro de 1996*. Fonte: planalto.gov.br: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Macedo, M. M., & Gobbi, A. S. (2010). *Adolescência e psicanálise: Intersecções possíveis*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Magalhães, R. P. (2013). *Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Assistência Social*.
- Manzini, E. J. (2003). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília*.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: Intervenção com jovens em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática - Universidade do Minho – Portugal*, 55-75.
- Maturana, H. (1999). *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte, . Bel Horizonte- MG: UGMG.
- MEC. (2014). *Relatório de Educação para Todos no Brasil-2015*. Brasília.
- MEC, UNESCO, RAAAB. (2006). *Construção coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*. BBrasília: UNESCO.
- MEC-BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. (1997.). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília-DF: MEC/ SEF.
- Mello, G. N. (1991). Políticas públicas de Educação. *Programa Educação Para a Cidadania- USP- Estudos Avançados*, 7-47.
- Melo, M. (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. *In J. T. Lopes (coord.) Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos.*, 71-82.
- Nascimento, S. C. (Abril de 2016). Evasão escolar no curso técnico em aropecuária integrado ao ensino médio: para ação. Brasília, DF, Brasil.
- Neto, J. J., Jesus, G. R., Karino, C. A., & Andrade, D. F. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliaçãoa Educacional-Fundação Carlos Chagas*, 78-99.
- Ossona, P. (2011). *A educação pela dança*. São Paulo: Summus.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e práticas, n.º 46*, 91-116.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Revista do departamento de Sociologia da FLUP, vol. XX*, 395-410.
- Pappámikail, L. (2013). *Adolescência e Autonomia- Negociações familiares e construções de si*. Lisboa: ics.
- Park, M. B., & Fernandes, R. S. (2005). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos/*. Campinas, SP: Unicamp/ CMU; Holambra, SP: Setembro.
- Pedrosa, M. d., & Tavares, H. M. (2009). Expressão corporal e educação. *Revista da Católica. Elos de conhecimento*, 198-206.
- PNAD. (2011). *Pesquisa Nacional por Amostra*. Rio de Janeiro: IBGE.
- PNAD. (2012). *IBGE*. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm

- Pochmann, M. (2012). *Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Biotempo.
- Reato, L. d., Silva, L. N., & Ranña, F. F. (2006). *Manual de Atenção à Saúde do Adolescente*. São Paulo: Coordenação de Desenvolvimento de.
- Ribeiro, R. J. (1999). O trote como sintoma: a dor de lidar com a dor alheia. *Interface - Comunic, Saúde, Educ* 5, 153-160.
- Roehrs, H., Maftum, M. A., & Zagonel, I. P. (2010). Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. *Rev Esc Enferm USP*, 421-428.
- Rufo, M. (2013). *A vida em desordem: Viagem à adolescência*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Caminho SA.
- Sarriera, J. C., Tatim, D. C., Coelho, R. P., & Bücken, J. (2006). Uso do Tempo Livre por Adolescentes de Classe Popular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 361-367.
- Scarpato, M. T. (2001). Dança educativa: Um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos Cedes, ano XXI, n 57*, 57-68.
- Senna, J. J. (1976). Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, 163-194.
- Silva, R. A., & Menezes, J. d. (2016). Reflexões sobre o uso do álcool entre jovens quilombolas. *Psicologia & Sociedade*, 84-93.
- Silva, R. N. (2012). *Revista FACEVV*, 133- 141 .
- Silva, T. G. (2009). protagonismo na adolescência: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. *Universidade Federal do Paraná*.
- Silva, V. (2002). Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. *Caderno Cedes*, 97-115.
- Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 83-97.
- Sposito, M. P., & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 345-380.
- Trilla, J. (2008). *Educação Formal e Não-Formal: Pontos e Contrapontos*. . São Paulo: Summus.
- Vieira, V. C., Priore, S. E., & Fisberg, M. (2002). A atividade física na adolescência.
- Villas, S., & Nonato, S. (2014). *Juventude e projetos de futuro*. Belo Horizonte: UFMG. *nstrução do conhecimento*. Lisboa: Sílabo