

Claudio Arenas Abarca

**Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos:
significações de uma relação pedagógica.**

Florianópolis, outubro de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos:
significações de uma relação pedagógica.**

Claudio Arenas Abarca

Orientadora: Prof^a. Dra. Olga Celestina Durand da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Florianópolis, outubro de 2006.

Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica.

RESUMO

O presente trabalho procurou analisar o Programa de Medidas Sócio-educativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis-SC (PMSE-PMF), explorando tanto os significados atribuídos pelos jovens autores de ato infracional atendidos pelo referido Programa, quanto os significados das orientadoras a respeito do seu trabalho. Dessa maneira, tentou-se compreender como é que se configura a relação pedagógica entre os sujeitos envolvidos, bem como o caráter sócio-educativo do Programa. A pesquisa possui um caráter qualitativo, pois seu foco principal é o campo das significações dos jovens e das suas orientadoras, procurando explorar a relação entre a subjetividade desenvolvida pelos sujeitos e seu contexto. A interpretação dos resultados obtidos exigiu por parte do pesquisador um esforço para compreender o contexto social, econômico, político e cultural da realidade brasileira e, especificamente, da cidade de Florianópolis, que apresenta uma série de características que fazem dela um caso especial e particular. Com este estudo pretendeu-se trazer para o Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-CED-UFSC), uma discussão a respeito da maneira como estão sendo efetivadas as políticas de atendimento à Infância e à Juventude, especificamente na aplicação das Medidas Sócio-educativas para jovens autores de ato infracional.

Palavras chaves: Jovens autores de ato infracional, Medidas Sócio-educativas, significados, relação pedagógica.

Jóvenes y Orientadoras en Contextos Socio Educativos: significaciones de una relación pedagógica.

RESUMEN

El presente trabajo pretendió analizar el Programa de Medidas Socio Educativas de la Municipalidad de Florianópolis-SC (PMSE-PMF), explorando tanto los significados atribuidos por los jóvenes autores de acto infraccional atendidos por dicho Programa, como los significados de las orientadoras en relación con su trabajo. De esta manera, se pretendió comprender como se configura la relación pedagógica entre los sujetos involucrados, así como también el carácter socio educativo de dicho Programa. La investigación tiene un carácter preferentemente cualitativo, ya que su foco principal es el campo de las significaciones de los jóvenes autores de acto infraccional y de sus orientadoras, buscando explorar la relación entre la subjetividad desarrollada por los sujetos y su contexto. La interpretación de los resultados obtenidos exigió al investigador un esfuerzo para entender el contexto social, económico, político y cultural de la realidad brasileña y específicamente de Florianópolis, ciudad que presenta una serie de características que la hacen un caso especial y particular. Con los resultados de este estudio se pretendió generar al interior del Programa de Post Graduación del Centro de Ciencias de la Educación (PPGE-CED-UFSC) una discusión acerca de la forma como están siendo llevadas a cabo las políticas de atención a la Infancia y Juventud, específicamente en lo que se refiere a la aplicación de las Medidas Socio educativas para jóvenes autores de acto infraccional.

Palabras claves: Jóvenes autores de acto infraccional, Medidas Socio Educativas, significados, relación pedagógica.

AGRADECIMENTOS

A princípio, queria agradecer aos entrevistados, jovens e orientadoras que se dispuseram a falar de suas vidas e trabalho. Também agradecer a disposição do Programa e a boa vontade da coordenadora.

A minha orientadora, professora “Olguita”, pelo apoio, carinho e enorme generosidade.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Maria Juracy, Dulce, Maria Chalfin e Kleber, pela oportunidade oferecida.

Ao Programa de Pós-Graduação em educação, pela oportunidade de me formar como pesquisador. Em especial, à professora Ida Mara, pela oportunidade e apoio.

Aos meus colegas do mestrado pela acolhida.

À CAPES pelo apoio financeiro para desenvolver minha pesquisa.

A meu colega e amigo Fábio, pelo carinho, apoio e companheirismo.

Finalmente, as minhas meninas Montserrat e Sofia, “dueñas de mi corazón”.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO I: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
JUVENTUDE	16
Conceito de juventude.....	17
Jovens autores de ato infracional.....	19
Os jovens e suas famílias.....	20
Os jovens e sua relação com a escola.....	22
Os jovens e o mundo do trabalho.....	24
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	25
Construcionismo Social.....	26
REFLEXÃO E PRÁTICA NO TRABALHO SÓCIO-EDUCATIVO	30
Pedagogia da Presença.....	30
(Reabilitação) como Conversação.....	33
CAPITULO II: O CAMINHO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE NO BRASIL	37
UM BREVE RELATO HISTÓRICO	37
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	43
MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS	44
O PROGRAMA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PMSE-PMF	47
OS JOVENS E O PROGRAMA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS DE FLORIANÓPOLIS	48
AS ORIENTADORAS COMO EDUCADORAS SOCIAIS	50
CAPÍTULO III: AS FALAS DOS SUJEITOS	53
JOVENS	53
Ser adolescente, ser jovem.....	54
Obrigação de cumprir a Medida.....	55
A imagem da orientadora sob o olhar dos jovens.....	56
Impacto na própria vida.....	59
ORIENTADORAS	61
Os jovens sob a ótica das orientadoras.....	62
As famílias dos jovens.....	65
Obrigação de cumprir a Medida.....	67
O caráter sócio-educativo do Programa.....	69
O caráter terapêutico do trabalho Sócio-educativo.....	74
As orientadoras como trabalhadoras.....	75
Mulheres orientadoras.....	76
A parceria com a escola.....	77
CAPITULO IV: A GUIA DE CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	94
ANEXO-1.....	95
ANEXO-2.....	97
ANEXO-3.....	99
ANEXO-4.....	100

INTRODUÇÃO

No presente estudo: “*Jovens e orientadoras em contextos sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica*” pretendo abordar a forma como o Programa de Medidas Sócio-educativas da Secretaria Municipal da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis-SC SMDS¹ (PMSE-PMF) desenvolve o seu trabalho sócio-educativo e, ao mesmo tempo, entender qual o significado dessa relação pedagógica para os sujeitos envolvidos, ou seja, os jovens e as orientadoras. Acredito que a abordagem dessa temática contribuirá para o debate sobre essa área de conhecimento, não só em nível acadêmico, mas também na discussão a respeito da forma como são efetivadas as políticas de atendimento à infância e à juventude. Especificamente, neste estudo, essa discussão será sobre a maneira de aplicação das Medidas Sócio-educativas para jovens autores de ato infracional². Considero também que a discussão teórica dessa temática seja importante para a universidade pública, pois é ela o lugar de reflexão crítica e de relevância para a sociedade brasileira e para América Latina.

A afinidade com essa temática relaciona-se à atividade que desempenhei no Chile, na zona norte da cidade de Santiago, como Delegado³ do ‘Programa de Libertad Asistida de la Fundación para la Defensa del Menor’ (PLA-DEM)⁴, por meio da qual mantive contato não só com jovens que se encontravam em situação de conflito com a justiça mas também com suas famílias. O trabalho no PLA-DEM consistiu, fundamentalmente, num atendimento que tinha como objetivo diminuir a possibilidade de reincidência, bem como promover a integração social numa sociedade marcada pela exclusão social. O contexto legal em que foi desenvolvida a minha função de Delegado era regulado pelo Código de

¹ No começo da pesquisa, em 2004, a Prefeitura de Florianópolis ainda se encontrava na gestão da prefeita Angela Amin e o Programa era chamado de ‘Programa de Medidas Sócio-educativas da Secretaria de Habitação, Trabalho e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis’.

² No presente trabalho será privilegiado o uso do termo jovem, ao invés do termo adolescente, por razões que serão posteriormente explicitadas.

³ O trabalho como ‘Delegado de Libertad Asistida’ no Chile corresponde ao trabalho que, no Brasil, realiza o Orientador de Liberdade Assistida.

⁴ Instituição dependente do Serviço Nacional de Menores do Ministério de Justiça do Chile.

Menores (Lei 16.618)⁵, baseado na Doutrina da Situação Irregular que considera as crianças e jovens como ‘objetos’ de proteção.

Foi por meio dessa atividade que tive conhecimento da existência, no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), baseado na Doutrina da Proteção Integral, que considera infância e juventude como sujeitos de direito. O estudo desse documento suscitou-me muitos questionamentos, entre os quais: a) Como se desenvolve o trabalho com jovens em conflito com a lei, num contexto jurídico que considera as crianças e jovens como sujeitos em desenvolvimento, possuidores de direitos e prioridade das políticas públicas do País? b) De que forma a aplicação das Medidas Sócio-educativas para os jovens menores de 18 anos, possibilita-lhes a reinserção social e como os responsabiliza pelos seus atos infracionais? c) Como são aplicadas as chamadas Medidas Sócio-educativas em meio aberto e, mais especificamente, o que caracteriza a relação pedagógica entre o jovem autor de ato infracional e seu orientador?

O entendimento acerca dessa temática se configurou a partir da minha trajetória pessoal e das circunstâncias históricas, sociais, culturais e políticas do contexto chileno. Se por um lado, trago minha experiência como referencial para o desenvolvimento desta pesquisa no contexto brasileiro, por outro lado, não devo esquecer que as práticas e os discursos que interpelam os sujeitos são processos únicos e singulares de cada país, que molda sua forma de entendimento e atuação quando visa ao atendimento a sua infância e juventude.

O contato com a realidade brasileira, especificamente a do município de Florianópolis, possibilitou-me perceber que, apesar do significativo avanço, com a promulgação do ECA, no que diz respeito aos direitos para os menores de idade, ainda existe uma enorme distância entre a proposta e as condições concretas de atendimento aos jovens autores de ato infracional. A falta de planos consistentes de trabalho sócio-educativo e as condições precárias que oferecem as unidades encarregadas das Medidas Privativas de Liberdade são exemplos dessa situação (MARCILIO, 2002; SALES, 2003).

⁵ Em meados de 2005, entrou em vigência a nova “Lei de Responsabilidade Penal Juvenil”, que substituiu o antigo Código de Menores.

A ordem socioeconômica capitalista vigente, no Brasil e no mundo, tem transformado o País numa “máquina de produção e reprodução de desigualdades.” Dessa maneira, é possível constatar que,

“(…) ao longo do território do quinto maior país do mundo, há alguns ‘acampamentos’ de inclusão social em meio a uma ampla ‘selva’ de exclusão, que se estende por praticamente todo o espaço brasileiro.” (POCHMANN e AMORIM, 2003: p.21)

O Estado de Santa Catarina, embora seja parte desse contexto social e político, é, aparentemente, uma das regiões com melhores índices de inclusão social. Porém, o fato é que a realidade social interna do Estado está num acelerado processo de desigualdade, pela qual se identifica uma forma nova e diferente de exclusão social, onde se situam

“(…) um grande número de indivíduos, a pesar de escolarizados, de terem experiência de assalariamento formal e possuírem famílias pouco numerosas, encontra-se em situação de desemprego e insuficiência de renda.” (op. cit.: p.73)

O município de Florianópolis, conhecido como a Ilha de Santa Catarina, possui uma área total de 436 km², limitando-se com os municípios de São José, Biguaçu e Palhoça. Segundo dados do IBGE de 2000, a população total do Município é de 342.315 habitantes, dos quais 69.989 são jovens com idade entre os 15 e 24 anos, representando 20,44% da população total. Florianópolis, como capital do Estado de Santa Catarina, representa um importante centro regional no comércio e na prestação de serviços, especialmente de serviços públicos, uma vez que as sedes do governo estadual e instituições federais encontram-se instaladas na cidade. Também as áreas de serviços bancários, saúde e educação representam atividades importantes. Outras áreas econômicas de menor envergadura são: a pesca artesanal e o cultivo de ostras. O turismo, tanto nacional como estrangeiro, é destaque como uma atividade econômica com um elevado potencial produtivo (DURAND, 2005).

O município de Florianópolis possui o terceiro menor índice de exclusão social do Brasil (POCHMANN e AMORIM, 2003). No entanto, a cidade mostra diferenças cada vez mais acentuadas entre seus cidadãos, existindo um setor de sua população que vive numa

situação de discriminação social, falta de oportunidades e acesso precário aos serviços básicos. São mais de 76.000 habitantes que moram nas 84 comunidades carentes da região, dos quais, 13.571 são jovens entre 16 e 24 anos. A maioria dos sujeitos que moram nessas comunidades são migrantes do interior do Estado (CCEA, s/d).

Nesse contexto, tornam-se evidentes alguns problemas sociais, ou seja, o aumento da violência, da criminalidade e do desemprego. Segundo a Secretaria de Segurança Pública do Estado, na região da Grande Florianópolis, foram registrados 36% dos homicídios de todo Estado, sendo que sua população representa 13% da população total do Estado. A ausência e omissão do poder público nessas comunidades tornam-se evidentes quando esse poder não oferece as condições mínimas de atendimento às demandas sociais dessa população (op. cit.).

Os níveis de baixa exclusão social e melhores condições de vida são apresentados pelo poder público municipal, para mostrar a imagem de uma cidade atrativa, segura e propícia à indústria do turismo. Assim, as precárias condições de vida das pessoas das comunidades pobres são encobertas, o que revela o insuficiente investimento em políticas públicas e o domínio de uma lógica econômica perversa.

Essa situação social permite o surgimento de diferentes conflitos, sendo o envolvimento dos jovens em atos infracionais um exemplo disso. Quando um jovem menor de idade, comete um ato infracional, há a mobilização de uma série de aparatos do estado, destinados ao combate à delinquência. Os programas encarregados da aplicação das Medidas Sócio-educativas tornam efetivo o cumprimento delas, elaborando e planejando suas próprias estratégias de trabalho.

Neste trabalho, há a investigação e a análise do PMSE-PMF, por meio de uma metodologia qualitativa de Estudo de Caso. A preocupação específica foi com a questão que constitui o eixo central deste estudo, ou seja: Qual a relação pedagógica estabelecida entre o jovem autor de ato infracional e sua orientadora num Programa de Medidas Sócio-educativas? A partir dessa questão central, surgiram outras perguntas que orientaram o desenvolvimento do estudo: Quais as implicações do caráter obrigatório das Medidas durante o atendimento? O trabalho desempenhado pelas profissionais orientadoras possui um caráter educativo e terapêutico? Qual é a opinião e a atitude dos jovens em relação às Medidas? O que pensam as orientadoras do seu trabalho de atenção a esses jovens? Qual é

o papel da família no processo de atendimento do jovem? Qual é o papel da escola no processo de reinserção social do jovem? Qual é o papel da inserção laboral nesse processo?

O objetivo geral, nesta pesquisa foi explorar a forma como o Programa de Medidas Sócio-educativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis-SC desenvolve o seu trabalho sócio-educativo. E mais especificamente, tentei compreender como os sujeitos envolvidos, jovens autores de ato infracional e suas orientadoras, significam essa relação pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de alguns pressupostos iniciais, a saber: a proposta de trabalho das orientadoras estaria dirigida, exclusivamente, ao controle e supervisão dos jovens pertencentes ao Programa; existiria uma atuação pouco reflexiva e crítica das assistentes sociais na execução das Medidas Sócio-educativas; os jovens autores de ato infracional teriam uma opinião negativa sobre o Programa, principalmente, devido ao caráter obrigatório da Medida.

Este trabalho possui um caráter qualitativo, pois seu foco principal é o campo das significações de jovens autores de ato infracional e das suas orientadoras, no qual procuro explorar a relação entre as subjetividades desenvolvidas pelos sujeitos e o seu mundo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 1991). O objetivo é tentar compreender as pessoas, dentro de seu contexto, analisando suas palavras e condutas, de maneira a explorar o mundo social em que se encontram (TAYLOR e BOGDAN, 1996).

Nesta pesquisa, utilizei o estudo de caso, principalmente, por se tratar de uma tentativa de aproximação ao PMSE-PMF, que corresponde a um dos muitos programas que aplicam Medidas Sócio-educativas, no meio livre, em todo Brasil. Portanto, uma discussão crítica a respeito desse programa pode subsidiar a análise de outros existentes no País. No entanto, não se devem esquecer as condições sociais e culturais que fazem dele um caso especial e único (LAVILLE e DIONNE, 1999; LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O projeto desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPS-UFSC). Para cada participante da pesquisa, entreguei um termo de compromisso que ele assinou e, no caso dos jovens menores de 18 anos, pelo adulto responsável. Elaborei esse termo com a intenção de colocar, por escrito, os objetivos da pesquisa e garantir o sigilo sobre as informações obtidas.

Durante o ano de 2004, realizei visitas semanais ao Programa com o objetivo de conhecer a dinâmica e os diferentes aspectos que constituem o trabalho realizado pelas profissionais. No mesmo ano, participei da pesquisa nacional ‘Juventude, Escolarização e Poder Local’⁶, na qual realizei uma série de entrevistas com a equipe do PMSE-PMF, explorando qual a concepção de juventude que orienta sua prática profissional e, concomitantemente, entrevistei quatro jovens com a idéia de conhecer sua opinião a respeito do Programa. Por conta da minha participação nessa pesquisa e dos dados que foram recolhidos no mesmo período para realização da presente investigação, considerei importante anexá-los à análise e reflexão deste trabalho. Durante o ano de 2005, visitei, regularmente o Programa, dando continuidade à observação. Tal fato possibilitou-me entrar em contato com os jovens que participaram da pesquisa e também entrevistar novamente as orientadoras.

Durante o período de observação, estabeleci um relacionamento com as profissionais, baseado na confiança e no interesse em conhecer a dinâmica e os diferentes aspectos que constituem seu trabalho, mas interessado, principalmente, nos assuntos que considerei relevantes e pertinentes ao problema desta pesquisa. As características, tanto do pesquisador quanto das pessoas pesquisadas, são parte integrante na realização do estudo, negando abertamente uma suposta neutralidade e imparcialidade do investigador (THIOLLENT, 1987).

Os principais instrumentos de coleta de dados foram a observação e as entrevistas em profundidade, considerando estas últimas como:

“(...)reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (TAYLOR e BOGDAN, 1996: p.101)

⁶ Esse estudo é uma pesquisa nacional, que foi coordenada pelos professores Marília Spósito (USP) e Sérgio Haddad (PUC-SP), cujos objetivos foram mapear e analisar as ações municipais destinadas à juventude e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 75 cidades do Brasil. Em Santa Catarina, sob a coordenação da professora Olga Durand da Silva, o estudo ‘Juventude, Escola e Políticas Públicas’ investigou a Região Metropolitana de Florianópolis, financiado pela FAPESC.

As entrevistas em profundidade foram semi-estruturadas, partindo de certos pontos baseados na problemática estudada e no referencial teórico consultado, mas com variações no decorrer das entrevistas. O objetivo foi conhecer a ‘visão’ dos diferentes sujeitos envolvidos, considerando as complexas condições socioculturais que envolvem o ‘cenário’ de pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

Assim, contatei sete jovens, seis do sexo masculino e uma do sexo feminino, dos quais, dois eram maiores de 18 anos. No total, foram realizadas 22 entrevistas. Com três deles, realizei seis entrevistas, duas com cada um e, com quatro deles, foram dezesseis entrevistas, quatro com cada um. Para tanto, utilizei uma sala usada regularmente pelas orientadoras no atendimento aos jovens do Programa. As entrevistas tiveram o seguinte desenvolvimento: no primeiro encontro, explicitiei, detalhadamente, as intenções a respeito da pesquisa; após, os jovens confirmarem sua participação, desenvolvia-se o exercício de ‘linha de tempo’, o qual consistia em desenhar uma linha da própria vida, destacando os eventos mais significativos. Eu o iniciava com comentários das situações mais importantes da minha própria vida, como forma de exemplificar a atividade. Depois desse procedimento, o jovem era encorajado a falar sobre sua vida. Compartilhar minha história de vida permitiu uma comunicação aberta com os jovens, favorecendo a exploração dos seus significados. Nos outros encontros, foi discutida a relevância desses eventos na vida do jovem e os significados atribuídos a esses momentos e então aparece, no âmbito desses significados, o ato infracional que provocou sua inserção no Programa. Na última entrevista, com a prévia autorização do jovem, a conversa foi gravada em fita cassete. Depois de cada encontro, foi feito um registro, num diário de campo, com os detalhes das entrevistas realizadas.

As entrevistas foram transcritas e analisadas com a intenção de compreender, criticamente, as significações obtidas através dos depoimentos, mas mantendo-se o sigilo absoluto acerca da identidade dos participantes da pesquisa (CHIZZOTTI, 1991). Foi realizada uma leitura aprofundada das falas dos entrevistados, quando então selecionei e classifiquei fragmentos como unidades de análise, nos quais se revelaram as categorias referentes aos elementos mais significativos do conteúdo dos depoimentos.

Ao mesmo tempo, realizei quatro entrevistas com algumas das profissionais do Programa, três orientadoras e uma psicóloga. No entanto, para a pesquisa, foram

consideradas somente as informações obtidas a partir das falas das orientadoras. As entrevistas também foram gravadas, transcritas e analisadas.

Destaco que os quase dois anos de observação no Programa permitiram-me estabelecer uma relação com a equipe profissional, de forma cordial e sincera, para fins da presente investigação.

Além dos dados principais, obtidos por meio da observação e das entrevistas, utilizei outras fontes complementares de informação: diálogos informais com as orientadoras, prontuários dos jovens atendidos e trabalhos de conclusão de curso (TCC) das estagiárias do Curso de Serviço Social da UFSC. Esses dados complementares foram utilizados como instrumento para ampliar as análises feitas a partir dos dados centrais.

Os questionamentos iniciais da presente pesquisa foram examinados com base nas diferentes falas dos jovens e das orientadoras, resultando em algumas categorias de análise e discussão da temática apresentada. No caso dos jovens, as categorias que surgiram foram: *ser adolescente, ser jovem; compromisso com o Programa; a orientadora sob o olhar dos jovens e O impacto do Programa na própria vida*. No caso das orientadoras, o foco foi dirigido à visão que têm dos jovens que atendem, ao trabalho por elas realizado e a forma como elas o significam: *Os jovens sob a ótica das orientadoras, As famílias dos jovens; Obrigação de cumprir a Medida, O caráter sócio-educativo do Programa; O caráter terapêutico do trabalho sócio-educativo; As orientadoras como trabalhadoras; Mulheres orientadoras e A parceria com a escola*. Essas categorias serão problematizadas e discutidas, em detalhes, posteriormente.

Para embasar essa problemática foi necessário buscar referenciais teóricos e estudiosos de diversas áreas de conhecimento, especialmente da sociologia, que discutem essa temática, situando alguns conceitos que contribuiriam para a discussão e análise crítica. Assim, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira:

Inicialmente, foi apresentado um capítulo de *Introdução*, com a intenção de anunciar os objetivos, os aspectos teóricos e os pressupostos da pesquisa.

No primeiro capítulo: *Aproximações teórico-metodológicas* foi explorado o conceito de juventude e justificado o seu uso em detrimento do termo adolescência. Da mesma forma, foram discutidas, brevemente, as características dos jovens autores de ato infracional, sua relação com a família, a escola e o mundo do trabalho juvenil. Para isso,

apoei-me em autores como: Abramovay (2002), Abramo (1994), Adorno (1993), Dayrell (2003; 2004), Margulis e Urrestri (1996), Sarti (2004), entre outros. Na seqüência, apresento, sucintamente, a teoria da Construção Social da Realidade proposta pelos autores Berger e Luckmann (1985), a qual subsidiou o entendimento do papel dos significados atribuídos, tanto pelos jovens autores de ato infracional ao Programa de Medidas Sócio-educativas quanto pelas suas orientadoras. Posteriormente, trago duas perspectivas teórico-metodológicas de atendimento a jovens em conflito com a lei, com o intuito de subsidiar a discussão a respeito das estratégias utilizadas pelas orientadoras no PMSE-PMF, qual seja: a Pedagogia da Presença de Costa (2001) e a (Reabilitação) como Conversação de Muñoz (1994) e Milán (1997).

No segundo capítulo: *O caminho da Infância e Juventude no Brasil* foi apresentado o contexto legal em que se dá o atendimento dos jovens autores de ato infracional. No início, apresentei uma breve resenha da história recente, trazendo alguns elementos da Doutrina da Situação Irregular que inspirava o Código de Menores de 1927 e 1979, até a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, baseado na Doutrina da Proteção Integral. Após isso, apresento as diferentes Medidas Sócio-educativas e seus fundamentos, continuando com algumas considerações a respeito dos jovens atendidos por essas Medidas. O capítulo finaliza dando ênfase ao papel das assistentes sociais que, no caso do PMSE-PMF, desempenham a função de orientadoras. Para essa discussão, os seguintes autores foram tomados como referência: Coimbra e Nascimento (2003), Martins (2003), García Mendez (1991; 1998), César (1999), Costa (1998), Bazílio (2003), entre outros.

No terceiro capítulo: *As falas dos protagonistas*, analisei os depoimentos dos participantes da pesquisa à luz dos referenciais teórico-metodológicos apresentados, discutindo as diferentes categorias levantadas.

Por último, são expostas algumas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido, tendo em vista expor os resultados encontrados e, sobretudo, contribuir com algumas sugestões e apontamentos.

Capítulo I: Aproximações teórico-metodológicas

No presente capítulo, apresento a categoria juventude sob uma perspectiva que pretende visualizar tanto sua diversidade quanto sua especificidade, ressaltando sua construção histórica, social e cultural. Com base nisso, são abordados, brevemente, três elementos que considero relevantes na análise da situação dos jovens autores de ato infracional: a família, sua relação com a escola e a inserção no mundo do trabalho.

Com a intenção de subsidiar o entendimento dos significados manifestados pelos participantes da pesquisa, apresento a perspectiva da ‘Construção Social da Realidade’ de Berger e Luckmann (1985).

No decorrer do capítulo, são apresentadas duas propostas de abordagem teórico-metodológica com jovens autores de ato infracional: Pedagogia da Presença (2001) e (Reabilitação) como Conversação (1994, 1997), que serão utilizadas na discussão acerca do trabalho desenvolvido pelo PMSE-PMF.

Juventude

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº8.069/90) define como criança toda pessoa até doze anos de idade e, como adolescente, toda pessoa entre doze e dezoito anos incompletos. A adolescência é entendida como um período específico em que ocorrem as principais mudanças físicas, psicológicas e sociais que permitem ao jovem desenvolver-se e integrar-se ao mundo adulto (VEZZULLA, 2004).

Apesar de o ECA estabelecer, em seu texto, o conceito de adolescente autor de ato infracional, para efeitos desta pesquisa, considero mais adequado usar o conceito de jovem autor de ato infracional em detrimento do termo adolescente, ainda que esse último também seja utilizado amplamente, tanto na literatura como nos programas sócio-educativos. Dessa maneira, pretendo superar os critérios referentes apenas à idade, procurando me apoiar numa concepção mais ampla da condição juvenil, dando ênfase à ótica que privilegia a diversidade e heterogeneidade, sem a utilização de um critério rígido ou totalitário (DAYRELL, 2003).

Brito (1996) afirma que esse critério, que utiliza a idade como parâmetro, é confuso, uma vez que não é possível estabelecer uma demarcação etária universal que seja aplicável e válida para todos os setores sociais e para todas as épocas.

O caráter restrito do conceito de adolescência, determinado pela idade, aparece evidenciado no Título I, Artigo 2º Parágrafo Único do Estatuto: “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade” (ECA, 2003: p.13). Assim, alguns jovens podem ser considerados, segundo Koerner (1998), como *menores-adultos* ou como adolescentes, apesar de possuírem uma idade superior a 18 anos, o que mostra a insuficiência e a confusão dessa classificação. Sob essa égide, busquei autores que contribuíssem para essa reflexão.

Conceito de juventude

A juventude é uma categoria construída, social e historicamente, com uma diversidade e especificidade que muda de acordo com o contexto em que estiver inserida. Assim, quando se discute o conceito de juventude, é necessário considerar as particularidades que a constituem. Segundo Margulis,

“El concepto ‘juventud’ es sumamente complejo, remite a un colectivo siempre nuevo, siempre cambiante y no se presta a ser definido desde un enfoque positivista, como si fuese una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento.”
(MARGULIS, 2004: p.306)

Entende-se a juventude dentro de um processo amplo de constituição do sujeito, em que a especificidade marca a vida de cada um, do meio social concreto no qual o jovem atua e das oportunidades de mudanças que esse meio possibilita. Dessa maneira, cada um constrói uma determinada forma de ser, sem que exista um modo único de ser jovem (DAYRELL, 2003). Usando o termo juventude no plural, Duarte (2002: p.6) concebe,

“(…) a las juventudes como un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una

situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos.”

Na acepção de Abramo (1994), a juventude está constituída de noções e significados, socialmente determinados, variando de uma sociedade para outra ou ao longo do tempo numa mesma sociedade.

A juventude seria uma categoria social surgida nas sociedades industriais modernas ocidentais. Dois fenômenos marcaram o surgimento do que consideramos, contemporaneamente, como juventude: a) a transformação, no século XVII, da concepção de família que muda de uma unidade coletiva para uma nuclear, fecha-se para a vida privada, reorganizando-se em torno da criança com a intenção de protegê-la na privacidade do lar. Surge, a partir disso, uma nova afetividade em relação à infância; b) a substituição da aprendizagem informal pela instituição escolar, a partir da extensão progressiva do período de aprendizado formal, fez surgir a adolescência e a juventude, como uma etapa intermediária entre a infância e o mundo dos adultos, principalmente entre as classes sociais privilegiadas. A partir do século XX, especialmente com a universalização da escola, amplia-se a condição juvenil para os outros setores sociais (op. cit.).

Segundo Brito (1996), a juventude transita entre dois processos: o biológico e o social. O biológico serve para estabelecer a diferenciação com a criança, a partir da maturação dos órgãos sexuais: o jovem tem as condições adequadas à procriação. O social serve para definir sua diferença com o adulto, pois apesar de o jovem ser maduro sexualmente, ainda se encontra num processo de inserção na sociedade. Dessa maneira, o autor afirma que a juventude inicia-se com a capacidade do indivíduo de reproduzir a espécie humana e termina quando adquire a competência de reproduzir a sociedade.

Margulis e Urresti (1996) também propõem analisar a juventude como um conceito construído histórica e socialmente, situação que possibilita diversas formas de ser jovem. A juventude, segundo os autores, articula-se social e culturalmente em função de diversas variáveis, como o gênero, a geração, a idade, a classe social de origem, a posição na família e as diferentes instituições sociais que compreendem o mundo do jovem, entre outros.

O gênero determina, de maneira diferente, a condição juvenil feminina ou masculina. Na mulher, mostram-se, mais insistentemente, as marcas biológicas da juventude. Essas marcas falam da beleza, da maternidade, do sexo, dos filhos, do tempo e

da disposição para cuidar deles. Essa diferença de gênero se acentua, principalmente, nas classes populares, na qual a realização pessoal das mulheres pode ainda estar associada à possibilidade de ser mãe (MARGULIS e URRESTI, 1996).

O tema das gerações sempre está presente ao pensar na juventude. “Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, apreciar, clasificar y distinguir.” (op. cit.: p.18)

Pode-se dizer que hoje a maturidade biológica inicia prematuramente, provavelmente, devido a fatores socioculturais e à influência e estímulo dos meios de comunicação. É assim que as crianças começam, precocemente, a se tornarem adolescentes. Entretanto, a maturidade social dos jovens fica cada vez mais longe. As condições sociais, culturais e econômicas têm provocado uma extensão desse período e os jovens permanecem sob a dependência total ou parcial dos pais, prorrogando a entrada no mundo adulto (ABRAMOVAY, 2002).

Essa extensão é vivenciada de maneira diferente, dependendo da origem sociocultural de cada jovem. As pessoas, com uma situação econômica favorável, geralmente, têm a possibilidade de prolongar sua juventude, podem ter acesso ao ensino superior, adiar a entrada no mundo do trabalho, casar-se e ter filhos tardiamente, postergando as responsabilidades do mundo adulto. Dessa maneira, desfrutam de uma *moratória social*, ou seja, de um período com menores exigências e responsabilidades, num contexto de proteção e auxílio. Ao contrário disso, o acesso à moratória social entre as classes populares é restrito, suas condições econômicas e sociais empurram-nos, prematuramente, para o mundo do trabalho formal ou informal. Muitas vezes, assumem responsabilidades no cuidado de irmãos menores ou filhos, sem desfrutarem de um tempo de relativa despreocupação e liberdade (MARGULIS e URRESTI, 1996).

Jovens autores de ato infracional

Segundo Oliveira (2003), o perfil do jovem autor de ato infracional que chega às instituições de privação de liberdade no Brasil corresponde a sujeitos provenientes, 99%, das famílias que ganham menos de 6 salários mínimos, sendo que, 98% não completaram o Ensino Fundamental (desses: 15% são analfabetos) e 61% não freqüentavam a escola.

Assim, segundo a autora, esses jovens são, em sua maioria, provenientes das camadas populares da população, mostrando uma relação direta e causal entre pobreza e delinquência. Sabe-se que os jovens de maior poder aquisitivo também cometem atos infracionais, todavia trata-se de atos infracionais que não atingem o patrimônio, são de outro tipo: dirigir sem habilitação ou consumir e traficar drogas, percorrendo trajetórias diferentes das vivenciadas pelos jovens pobres.

Ao invés de buscar uma caracterização rígida e homogeneizadora em relação a esses jovens, Adorno (1993) afirma que a ‘escolha’ de crianças e jovens para o caminho da delinquência se constitui a partir de uma densa rede de relações sociais, construída nos mais diversos espaços e sobre a qual incidem diversos elementos: a origem pessoal e social, as experiências da infância e da juventude, a relação com a família, a escolarização, a experiência de trabalho, as experiências com violência, o contato com as agências de controle da ordem pública, as experiências de institucionalização ou de privação de liberdade, entre outras. Assim, pode-se afirmar que:

“Não há uma trajetória biográfica típica que derive para a delinquência, ao contrário do que apregoam certas tendências na literatura, inspiradas em teses criminológicas discutíveis, que elegem a desorganização familiar, a pobreza, a baixa escolaridade, a falta de profissionalização, a intermitência no trabalho como estímulo à construção de uma carreira no crime. De fato a derivação para a delinquência pode estar associada a tais situações, estar associada a algumas delas combinadas entre si, ou a nenhuma delas.” (op. cit.: p. 194-195)

Os jovens e suas famílias

A família se constitui num espaço em que as pessoas aprendem a dar sentido e significado às experiências de vida, nele, simbolizam e ordenam o mundo por meio da linguagem. É na relação com os outros membros da família, num compartilhar de sentidos, que se constrói a imagem de si e do mundo (SARTI, 2004). Essa função da socialização primária se caracteriza a partir de laços afetivos de grande intensidade, o que permite que esses sentidos compartilhados permaneçam de maneira duradoura no olhar dos sujeitos (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Na família, o jovem coexiste e relaciona-se com as outras gerações, nela, atua como filho, neto, sobrinho ou irmão, desempenhando o papel que lhe corresponde na ordem familiar. Isso coloca a família como a principal instituição que ‘define’ e representa o jovem (MARGULIS E URRESTI, 1996). Da mesma maneira, o jovem procura, fora de seu âmbito familiar de origem, outras referências como parte do seu processo de individualização, por meio de atividades culturais ou esportivas desenvolvidas no seu grupo de pares. Essa experiência, evidentemente, dependerá da situação social, cultural e econômica de cada jovem e sua família. Assim, a forma como a família incorpora esses ‘outros’, com quem o jovem se identifica e se reconhece na busca de sentido para sua existência pessoal, vai influenciar, significativamente, na qualidade das relações no interior do espaço familiar. Uma atitude de aceitação dos ‘outros’ pode permitir à família manter seu lugar de referência afetiva para o jovem. Ao contrário, quando esses ‘outros’ são rejeitados e tratados com receio, é possível que a família deixe de ocupar o lugar privilegiado de referência na vida do jovem, provocando o seu distanciamento afetivo em relação ao núcleo familiar (SARTI, 2004).

Segundo Abramovay (2002), o modelo tradicional de familiar nuclear: pai, mãe e filho, está em processo de mudança, sendo cada vez mais freqüente encontrar novas e diversas formas de organização familiar. Não obstante, os novos arranjos familiares são criticados pelos jovens, pois suas expectativas estão influenciadas pelo preconceito social, que relaciona, unicamente, o modelo tradicional de família nuclear com formação de valores, imposição de limites, ensino do que é certo e do que é errado. Dessa maneira, os jovens terminam por rejeitar os modelos alternativos de arranjos familiares, apesar de esses elementos estarem presentes.

As autoridades encarregadas de exercerem o controle social relacionam, diretamente, delinqüência à ‘desorganização familiar’. Muitas vezes, os pais permanecem fora do lar, deixando seus filhos sem cuidado e expostos aos perigos da rua. Assim, são eles os principais responsáveis pelas condutas de transgressão de seus filhos (ADORNO, 1993). O autor, porém, menciona que essa ‘desorganização familiar’ não pode ser indicada como única causa do envolvimento dos jovens em atos infracionais. Há casos de jovens que cometem atos infracionais mesmo numa relação familiar harmoniosa; outros há em que a situação econômica de pobreza e miséria impossibilita aos pais cuidarem de seus filhos,

deixando-os numa situação de vulnerabilidade pela falta da presença de um adulto significativo; outros devido a novos arranjos nos laços conjugais, que tendem a provocar a dispersão dos diferentes membros da família, terminam envolvidos em situações de risco. Assim, a ‘desorganização familiar’ também pode aparecer relacionada à construção de uma ‘carreira’ delitual, mas não como única causa.

Os jovens e sua relação com a escola

A escola é uma das principais instituições de socialização secundária, pois é o primeiro contato direto que a criança tem com o mundo fora da família de origem, no qual aprenderá as normas e valores da sociedade como um todo (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Há dois principais objetivos de socialização por meio da escola, segundo Pérez Gómez (1998):

- O primeiro, básico e prioritário, é a preparação para a incorporação futura ao mundo do trabalho. Essa preparação precisa do desenvolvimento de conhecimentos, idéias, habilidades, capacidades formais e da formação de disposições, atitudes, interesses, comportamentos adequados às exigências do mercado de trabalho;
- O segundo objetivo é a formação de cidadãos e cidadãs para sua intervenção na vida pública, devendo a escola preparar seus alunos e alunas para sua futura vida adulta, na qual respeitem as normas de convivência social, a fim de que seja mantido o equilíbrio das instituições.

Segundo Canário (2001), ao longo deste século, as diferentes mutações da escola provocaram uma crise que colocou em julgamento a legitimidade dessa instituição, passando de um contexto de certezas para um de promessas e, posteriormente, para um de incertezas. A denominada escola das certezas foi aquela que, na primeira metade do século passado, era uma instituição que produzia indivíduos segundo um modelo cívico preestabelecido, fornecia valores e conhecimentos que favoreciam a inserção no mundo do trabalho e funcionava como um instrumento de ascensão social. Depois da Segunda Guerra Mundial, a procura e a oferta educativa cresceram exponencialmente, a escola passou de uma instituição elitista a uma de massas. Assim, essa expansão oferecia a promessa da igualdade, da mobilidade social e do desenvolvimento, provocando um ambiente de euforia

e otimismo. Finalmente, a partir da década de 70, a euforia se converteu em desencanto. A crise do desenvolvimento econômico que afetou o mundo ocidental, também influenciou as instituições escolares. Já a partir dos anos 80, a escola entra numa era de incertezas, e, atualmente, tem questionada sua legitimidade.

Para Plaisance (2003), as distribuições das qualificações escolares relacionadas à futura atividade no mercado de trabalho dos alunos e a difusão de uma cultura escolar, bem como de uma socialização, a partir da qual, o aluno interioriza as normas e aptidões que permitem a integração na sociedade, não estariam integradas entre si. Essas funções, segundo o autor, não estariam ‘naturalmente’ unidas entre si, pois não existe uma articulação entre ambas. Para o autor, os alunos recebem uma formação fragmentada, procurando encontrar, pelos seus próprios meios, uma coerência dessas funções.

No caso da educação pública brasileira, cujos usuários são, majoritariamente, crianças e jovens das classes populares, a desintegração das funções qualificadora e socializadora da escola é considerável. Assim, as expectativas desses jovens em relação à escola são, por um lado, de cunho instrumental, pois ela forneceria as ‘ferramentas necessárias’ para a inserção no mercado de trabalho e, por outro, ofereceria a possibilidade de inclusão social e cultural. No entanto, cotidianamente, o jovem popular frustra-se porque a instituição escolar não cumpre suas promessas (SOUSA e DURAND, 2002). Dessa maneira, os jovens se sentem impossibilitados de participar da construção de experiências significativas, transformando a escola apenas num lugar de passagem, que não lhes oferece possibilidade de expressão e participação (PEREGRINO e CARRANO, 2003).

Entretanto, a pesar desses problemas, a escola ainda é um lugar privilegiado de sociabilidade juvenil, um lugar de encontro com seus pares, um espaço que possibilita a aprendizagem e, sobretudo, a vivência dos laços de amizade (SOUSA e DURAND, 2002).

Segundo Adorno (1993), apesar do exposto, há uma duvidosa convicção a respeito da utilidade da escola, que ainda é vista de maneira negativa pelos jovens e crianças devido à imposição de um aprendizado alheio ao seu mundo cultural. Há ainda o que o jovem considera como ‘seqüestro’ de um tempo que poderia ser utilizado para lazer, além da vigilância e controle excessivos que exacerbam, entre os alunos, sentimentos de rebeldia e desobediência.

É fato que o contexto da sociedade contemporânea está marcado pelo acréscimo das desigualdades sociais, desemprego estrutural, aumento das exigências das qualificações e uma crescente desvalorização dos diplomas. Diante disso, o sistema escolar termina por produzir uma exclusão relativa, uma vez que lhe é impossível cumprir as promessas feitas em épocas anteriores. Assim, só restam aos jovens incertezas diante das transformações do mundo do trabalho e a escola perde sua legitimidade e eficácia no cumprimento da sua função de socialização (CANARIO, 2001).

Os jovens e o mundo do trabalho

No mundo do trabalho atual, marcado pela precarização e pelas mudanças nas formas de organização produtiva, os jovens pobres são fortemente afetados pelo desemprego estrutural. Os níveis paupérrimos de escolarização oferecidos por um sistema educacional inadequado e insuficiente tornam complicado alcançar as qualificações mínimas que o mercado de trabalho exige (CANARIO, 2001; BERNARDO, 2000).

Já os jovens, em situação econômica favorável, têm a possibilidade de não interromper seus estudos e, ainda, conseguem prolongá-los além do Ensino Médio, com muitas possibilidades de alcançarem um emprego formal e melhor remunerado (BERNARDO, 2000). Por outro lado, os jovens em situação de pobreza – devido à imperiosa necessidade de assegurar a sobrevivência própria e da família – inserem-se, prematuramente, no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal, diminuindo suas possibilidades de completar a escolarização formal ou profissionalizante. Por isso, quase sempre, obtêm empregos de níveis precários, de maior insegurança e instabilidade (ADORNO, 1993).

O desemprego, no Brasil, é uma realidade entre os jovens das classes populares. Tal fato impossibilita-os de alcançarem dignidade e reconhecimento social (CODO e SAMPAIO, 1995). A ociosidade, nesse caso, é um tempo livre obrigatório, não desejado. “El tiempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimento.” (MARGULIS e URRESTI, 1996; p. 18)

Para Adorno (1993), instaura-se, assim, um *'curto-circuito perverso'* que inicia nas experiências precoces de socialização, fora do lar de origem e longe da influência do grupo doméstico, constituindo-se em experiências de socialização incompletas e inadequadas para incorporar-se ao mundo adulto. Nesse contexto, a escolarização e a profissionalização são bloqueadas, ficando o jovem sem as qualificações necessárias para inserir-se no mundo do trabalho. Assim, quando adultos, conseguirão apenas empregos desqualificados e de baixo salário, o que lhes perpetuará as condições miseráveis de vida, mantendo a injustiça do sistema social.

De acordo com Oliveira (2003), os jovens da periferia não contam com uma educação de qualidade, precisando inserir-se, precocemente, no mundo do trabalho, especialmente, no mercado de trabalho informal. Nessas circunstâncias, eles necessitam desenvolver habilidades próprias para sobreviver no mundo da rua. Dessa maneira, a economia informal das ruas, o tráfico de drogas e o crime,

“(...)se constituem nas principais fontes de trabalho acessíveis aos jovens rejeitados pela escola e a economia legal, uma vez que essas oportunidades exigem qualificação mínima, horários flexíveis e remunerações mais vantajosas, se comparadas ao trabalho assalariado.” (OLIVEIRA, 2003: p.303)

A crítica situação de escolaridade e de acesso ao mercado de trabalho, leva o jovem popular a constituir uma trajetória social marcada pela dificuldade de desenvolver uma vida digna nas condições socialmente aceitas, o que acaba com o mito da ascensão social via estudos e trabalho (QUEIROZ, 1984).

Construção de significados

Com a finalidade de compreender o que caracteriza o processo sócio-educativo no PMSE-PMF, bem como a sua configuração na relação pedagógica entre os jovens autores de ato infracional e suas orientadoras, foram explorados os significados atribuídos por esses sujeitos envolvidos. Esse objetivo foi considerado a partir da perspectiva do Construcionismo Social e, especificamente, da teoria da Construção Social da Realidade de Berger e Luckmann (1985).

Construcionismo Social

O Construcionismo Social se interessa pelos processos em que as pessoas se explicam e descrevem o mundo no qual elas vivem, considerando que a realidade não existe independente dos significados que os sujeitos atribuem a ela. Assim, trago uma perspectiva “desreificante, desnaturalizante, dessencializadora que radicaliza ao máximo a natureza social do nosso mundo vivido e a historicidade de nossas práticas.” (SPINK, 1999: p.22)

As formas como os sujeitos vêem seu mundo e significam as situações do seu cotidiano está influenciada pelo contexto em que eles se desenvolvem, nas circunstâncias vitais em que estão inseridos e pelo momento histórico que vivem. Nesse sentido, o conhecimento é uma prática construída socialmente e, nela, tanto sujeito quanto objeto são considerados como construções sociais, “...não há objetos independentes de nós e nem existimos independentemente dos objetos que criamos.” (SPINK, 1999: p. 21)

Os autores Peter Berger e Thomas Luckmann, apresentaram, em 1968, o seu ‘Tratado de Sociologia do Conhecimento’ no qual declaram que a realidade é construída socialmente. Os dois elementos centrais desse trabalho são os conceitos de ‘realidade’ e ‘conhecimento’,

“Para a nossa finalidade será suficiente definir ‘realidade’ como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa volição (não podemos ‘desejar que não existam’), e definir ‘conhecimento’ como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas.” (BERGER e LUCKMANN, 1985: p.11)

Esses autores assinalaram que a realidade social e o homem possuem uma relação dialética, na medida em que a realidade social é construída pelo homem e, ao mesmo tempo, o homem é moldado pela realidade social que ele constrói, atuando reciprocamente um sobre o outro.

O mundo da vida cotidiana se apresenta para as pessoas como uma realidade concreta que outorga coerência e possui significado. Esses significados são construídos na interação e comunicação com os outros. Assim, a realidade social da vida cotidiana não é dada naturalmente, é uma progressiva construção humana, produto da sua atividade e aprendida por todos os membros da sociedade (op. cit.).

Cada indivíduo nasce numa estrutura social específica e num mundo social estabelecido, sendo seus outros significativos⁷ os encarregados da sua socialização, a qual é definida como: “...a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade.” (op. cit.: p.175)

De acordo com esses autores, a socialização pode ser dividida em dois momentos: socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é a primeira que o indivíduo experimenta na infância, é um processo baseado na emoção e na identificação com os outros significativos. Essa relação permite à criança ser capaz de constituir-se na medida em que absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos. Já a socialização secundária é o processo de incorporação dos significados construídos pela sociedade como um todo. Esse processo é vivenciado fora do lar, nas diversas instituições que os sujeitos têm contato ao longo da vida.

Na socialização primária, as definições dadas pelos outros significativos a respeito do indivíduo e de sua situação apresentam-se para ele como ‘a realidade’ objetiva. Dessa maneira, esses outros significativos se constituem como mediadores que escolhem aspectos e perspectivas do mundo de acordo com sua localização dentro da estrutura social e, ao mesmo tempo, de acordo com sua individualidade e sua própria história pessoal. Por exemplo, uma criança pobre absorve a perspectiva da classe social empobrecida e, sobretudo, assimila a visão dos seus pais e constitui, por isso, um indivíduo que compartilha a perspectiva desse mundo social, mas, ao mesmo tempo, tem possibilidade de desenvolver uma perspectiva própria (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Na relação estabelecida entre a criança e o outro significativo, a realidade aparece como ‘o mundo real’ e não como um dos outros mundos possíveis, surgindo como o único mundo existente e concebível. Nesse mundo, a linguagem aparece para a criança como algo

⁷ Pessoa encarregada de cuidar e socializar à criança nos primeiros anos de vida, sendo geralmente, os pais ou outros adultos.

inerente à natureza das coisas. Assim, a criança conhece a realidade mediada pela linguagem dos outros significativos, que lhe mostram como ela é e como o mundo é. “A linguagem objetiva as experiências partilhadas e torna-as acessíveis a todos dentro da comunidade linguística, passando a ser assim a base e o instrumento de acervo coletivo de conhecimento.” (op. cit.: p.96)

Progressivamente, a criança consegue abstrair tanto os papéis e atitudes particulares dos outros significativos, como os papéis e atitudes da sociedade como um todo. O processo de socialização primária termina quando o conceito de ‘outro generalizado’ é estabelecido na consciência do indivíduo,

“A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua.” (BERGER e LUCKMANN, 1985: p.179)

A sociedade, no entanto, é concebida como um contexto social mais amplo, na medida em que ela possui um sentido que havia antes de qualquer um nascer e continuará a existir depois de eles morrerem. Esse universo está formado por *subuniversos* de significados que são socialmente construídos na vida cotidiana e compartilhados com os outros: o trabalho, a escola, o grupo de pares, o esporte, a religião, entre outros. Dessa maneira, a realidade é vivenciada nesses *subuniversos* simbólicos, que fazem parte desse contexto social mais amplo (BERGER e LUCKMANN, 1985).

A socialização secundária corresponde à aquisição, por parte dos sujeitos, dos conhecimentos sobre os comportamentos relacionados a certos contextos institucionais concretos e ao uso de um vocabulário apropriado. Ao mesmo tempo, são aprendidas as ‘compreensões tácitas’, os significados implícitos, os valores e as colocações afetivas presentes na linguagem (op.cit.).

Na socialização primária, os outros significativos são aqueles impostos, ao mesmo tempo, ela exige o estabelecimento de uma forte identificação afetiva na relação com esses outros significativos. Ao contrário, na socialização secundária, essa identificação não é estritamente necessária, pois se estabelecem relações quando há a identificação mútua de

qualquer comunicação entre seres humanos. “Dito às claras, a criança deve amar a mãe, mas não o professor.” (op. cit.: p.188)

O conhecimento adquirido durante a socialização secundária, num contexto institucional específico, não tem a força do conhecimento adquirido na socialização primária, é um conhecimento posto entre parênteses, de maior flexibilidade e menos duradouro. “A criança vive quer queira quer não no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula.” (op.cit. p.190)

Existem situações de socialização secundária em que é necessário intensificar a carga afetiva do processo de socialização com a intenção de promover uma transformação profunda da realidade cotidiana do indivíduo. Nesses casos, estabelece-se uma relação muito similar à da socialização primária, adquirindo a socialização secundária uma alta carga afetiva. “O relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de ‘significação’, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significantes em face do indivíduo que está sendo socializado.” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.193)

Por esses pressupostos, proponho que o mencionado anteriormente, sirva para pensar a relação entre o jovem autor de ato infracional e sua orientadora na instituição socializadora do PMSE-PMF, na qual o trabalho da profissional tem como objetivo principal promover mudanças no comportamento do jovem, por meio do estabelecimento de uma relação sócio-educativa carregada de afetividade.

A partir da teoria proposta por de Berger e Luckmann (1985), pretendo subsidiar a análise dos significados mencionados pelos sujeitos desta pesquisa. Assim, destaco a importância dos processos de socialização primária e secundária na trajetória vital dos jovens autores de ato infracional. Saliento a experiência com as diversas instituições tradicionais de socialização: a família, a escola e o mundo do trabalho, lugares que marcam, fundamentalmente, a vida dos jovens. Ambos os processos são centrais na construção dos significados que os jovens atribuem a sua situação vital e, de forma específica, ao PMSE-PMF. Ao explorar os significados dos jovens pesquisados, tentei compreender qual é o lugar que ocupa o Programa nas suas vidas e como o trabalho desenvolvido pelas orientadoras os influencia. No caso das orientadoras, os significados atribuídos por elas aos

jovens e a seu trabalho possibilitou a exploração das concepções que moldam seu atuar profissional.

Reflexão e prática no trabalho sócio-educativo

É inegável que a Medida Sócio-educativa como resposta do Estado e da sociedade ao comportamento ilegal dos jovens, submete o jovem autor de ato infracional a um processo de tutela, por meio do contato com a prática cotidiana do educador social. É por isso que cabe o questionamento sobre como é efetivado o cumprimento desta Medida e quais são os seus fundamentos teórico-metodológicos, dado o interesse do Estado pelo bem-estar social e pela promoção dos direitos desses jovens.

Assim, para melhor entender o caráter sócio-educativo do trabalho desenvolvido pelo PMSE-PMF, apresentarei duas perspectivas de trabalho com jovens em conflito com a lei: a de Costa (2001), com sua proposta: Pedagogia da Presença, centrada na relação que se estabelece entre o jovem e o educador e a de Muñoz (1994) e Milán (1997) que destacam a conversação como elemento fundamental nos processos educativos, em Contextos Obrigatórios de atendimento.

Pedagogia da Presença

A Pedagogia da Presença⁷ é uma proposta de trabalho sócio-educativo que está dirigida a educadores que trabalham diretamente com jovens em ‘situações especialmente difíceis’ e, de maneira específica, aos que trabalham com jovens autores de ato infracional, privados de liberdade (COSTA, 2001b).

Quando o autor fala da presença, refere-se ao conteúdo relacional que se estabelece com o educando. Segundo ele, a maioria dos jovens em situação de dificuldade vivencia formas de vinculação afetiva instáveis e pouco duradouras. Assim, o educador consciente

⁷ Antonio Gomes da Costa dirigiu, desde o ano 1977 até 1983, a Escola Barão de Camargos, unidade da FEBEM-Minas Gerais, em Ouro Preto, responsável por 180 meninas, entre 7 e 17 anos de idade, ditas de conduta anti-social, infratoras, carentes e portadoras de problemas mentais. Desenvolveu, nessa escola, um trabalho que, posteriormente, serviu para apresentar sua Pedagogia da Presença.

dessa situação orientará, a partir dela, seu trabalho e sua forma de olhar o educando, descobrindo que seus comportamentos agressivos e contraditórios são formas de mostrar sua vontade de ser aceito e reconhecido como um outro legítimo e de valor (op. cit.).

A proposta de Costa (2001a) se baseia, principalmente, na relação que pode estabelecer o educador com o jovem, no vínculo que pode ser elaborado, destacando a presença e a disposição de ambos na construção dessa relação de ajuda,

“(...)as presenças de um jovem, com dificuldades pessoais e sociais, que se refletem em sua conduta, e de um adulto que, com base na sua experiência, procura ajuda-lo, procura orienta-lo, para que ele encontre o seu caminho na vida” (COSTA, 2001b: p. 79).

Costa (2001b) destaca a importância de trabalhar com crianças e adolescentes em situação de dificuldade, dentro de uma perspectiva de solidariedade pessoal e social com o educando, ressaltando o caráter ético e político na escolha da concepção de trabalho do educador e dos instrumentos teórico-metodológicos a utilizar. Além disso, alerta sobre a necessidade de outorgar ‘cidadania pedagógica’ ao trabalho social e educativo com jovens autores de ato infracional, eliminando a transgressão sistemática de direitos humanos e de cidadania dessa parcela da população infanto-juvenil.

“Sem nenhum exagero, podemos afirmar que o trabalho social e educativo dirigido às crianças e jovens em situação de especial dificuldade (principalmente os adolescentes infratores) se encontra num estágio pre-pedagógico. Na área do oficialismo (segurança pública, justiça e bem-estar do menor) predominam ainda as concepções correccionais-repressivas herdadas do passado autoritário” (COSTA, 2001a: p.30).

Costa (2001b) ainda identifica a relação educador-educando como o foco central de seu trabalho, considerando as múltiplas determinações e as diversas faces dessa relação. Ao mesmo tempo, identifica, como método de trabalho, a disposição permanente e sistemática do educador em aprender a partir da sua prática, pois ela modela a forma de entender e agir no cotidiano com os educandos.

Esse autor em questão, parte da premissa de que as aptidões para desenvolver esse trabalho podem ser aprendidas e não correspondem a uma qualidade inata de poucos. O educador pode, a partir de uma disposição genuína, preparar-se, emocional e tecnicamente, para relacionar-se de maneira significativa com adolescentes em dificuldade. A proposta ressalta a necessidade de “adoção de uma estreita disciplina de contenção e despojamento que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética proximidade-distanciamento.” (op.cit.: p.26) Dessa forma, o educador deve posicionar-se na relação com o educando, numa proximidade de afeto e de empatia, mas, ao mesmo tempo, deve adotar uma postura crítica e abrangente que lhe permita desenvolver uma proposta de ação educativa para o jovem.

“Esta é uma postura que exige de quem educa uma clara noção do processo e uma ágil inteligência do instante, implicando a necessidade de combinar, de forma sensata, uma boa dose de senso prático com uma apreciável veia teórica.” (COSTA, 2001b; p.26).

Nesse enfoque, a intenção é considerar o jovem levando em conta o que ele é, o que ele sabe e é capaz de fazer. Dessa maneira, buscam-se criar espaços estruturados para que o jovem possa empreender a construção de uma nova forma de ser. A intenção dessa abordagem é resgatar o que há de positivo em cada um, sem rótulos ou categorias baseadas em deficiências. Nessa perspectiva, o educador não pretende que o jovem se adapte passivamente às demandas do meio. O importante é “abrir espaços que permitam ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando, de forma positiva, as manifestações desencontradas de seu querer ser.” (COSTA, 2001b; p.31)

(Reabilitação) como Conversação

Uma outra forma de visualizar o trabalho sócio-educativo é a *(Reabilitação) como Conversação*⁸ que possui como base teórico-epistemológica o entendimento do trabalho em Contextos Obrigatórios⁹, baseado na Teoria Biológica do Conhecimento de Humberto Maturana (1998). Esse autor em questão salienta a impossibilidade de acessar à realidade objetiva independente do observador, propondo colocar a realidade entre parênteses, pois afirma que não existe uma realidade única e nem uma relativa, mas realidades que possuem diferentes pontos de vista. Outro conceito ressaltado por Maturana (1998) é a linguagem, definida como o espaço de coordenações de condutas consensuais em que nos movemos. Assim, o autor considera que os seres humanos existem na linguagem, sendo o viver um constante entrelaçamento de emoções, palavras e ações. O autor chama esse entrelaçamento de ‘conversação’, pois considera que ‘as realidades’ são construídas em conjunto pelos sujeitos na interação, na linguagem e na conversação, gerando-se descrições, explicações, regras, normas, acordos, consensos que permitem e fazem parte da vida social.

A obrigatoriedade do tratamento nos Contextos Obrigatórios está imposta pela Lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)-Lei Federal 8.069 de 13/07/1990- estabelece como deve ser o atendimento dos jovens autores de ato infracional.

O trabalho desenvolvido em Contextos Obrigatórios é definido fora do âmbito da prática de terapia clínica. O atendimento clínico terapêutico é voluntário, a pessoa solicita ajuda quando há um problema que não é possível solucionar. A partir dessa solicitação é desenvolvido um processo de atendimento, considerando o que a pessoa deseja mudar e, também, o que deseja manter (MILÁN, 1997). Nos Contextos Obrigatórios, essa ajuda é imposta por meio da coerção,

“En general, una relación de ayuda es obligada, cuando la persona que llega a consultar lo hace en la genuina convicción y sentimiento de que lo único (o más importante) que la trae a consultar es la coerción de otros

⁸ O termo (Reabilitação) relaciona-se com o uso relativamente consensual dessa palavra nessa área de trabalho, mas é considerado de forma provisória à espera de um termo que seja mais preciso. O uso de parênteses está diretamente referido ao conceito de (objetividade) de Humberto Maturana (1998).

⁹ O conceito de Contextos Obrigatórios nasce a partir da discussão desenvolvida, no Instituto de Terapia Familiar de Santiago (ITF), em relação com a comparação entre o âmbito de trabalho da terapia clínica e os tratamentos em contextos judiciais.

sobre ella y, a su vez, no reconoce problemas o sufrimientos que exponer en la situación de consulta” (MILÁN, 1997: p.7).

Apesar de haver, no Contexto Obrigatório, uma relação de poder entre os participantes, existe o âmbito do encontro face a face entre quem é obrigado a ser atendido e quem atende. É um processo de legitimação mútua, estabelecendo uma relação de ajuda. O primeiro passo é concordar com o consenso social anterior que deu origem ao Contexto Obrigatório e legitimar a obrigatoriedade do atendimento. Após, é possível construir, em conjunto e paulatinamente, um plano de trabalho, sem alterar o contexto judicial de tratamento. Para isso, é necessário conhecer e aceitar as definições que o outro faz das situações-problema e as soluções tentadas, numa postura de respeito e aceitação recíproca, assim pode surgir, na conversação, abordagens alternativas à problemática, na tentativa de acabar com as transgressões e o sofrimento derivado dela (MILÁN, 1997).

“Dentro del proceso de atención, creemos que mientras mejor sea el vínculo interpersonal establecido entre los participantes de esta relación obligada, más fácil será el proceso de construcción conjunta, y se posibilitará desarrollar su voluntad de participar activamente en esta ayuda que en un inicio no buscó. Por el contrario, si los profesionales actúan desde una posición superior al sujeto solamente, en una relación de sumisión y dependencia, intervendrán la vida de éste sin su participación, y muy lejos de poder realizar procesos de construcción conjunta de nuevas realidades, que es lo que ocurre habitualmente cuando no se considera la visión del involucrado ni el entorno en que se desenvuelve.” (op.cit.: p.16)

A (Reabilitação) como Conversação propõe que, para reabilitar, é necessário conversar, já que além de qualquer estratégia de atendimento, encontra-se o espaço de conversação entre o sujeito atendido e quem o atende. No processo de atendimento em Contexto Obrigatório, a conversação permitirá elaborar novas definições, redefinir velhas elaborações, olhar diferentes formas de resolver os problemas, na tentativa de alcançar consensos que permitam *‘re-construir’*, *‘re-historiar’*, em conjunto, explicações da realidade que sirvam como veículos de mudança. Ao atentar às suas conversações e às coordenações às ações que são geradas, será possível ao sujeito que atende, neste caso, a orientadora do PMSE-PMF, atuar como agente dessas mudanças (MUÑOZ, 1994).

Muñoz (1994) destaca a importância de se reconhecer as competências, capacidades e potencialidades do sujeito atendido, atuando como facilitador de mudanças, posição que permite a mobilização e ativação dos recursos pessoais e culturais da pessoa atendida. Assim, a conversação ou reflexão crítica junto aos jovens poderá gerar novos campos de significações que permitirão a busca de mudanças.

Segundo Muñoz (1994), quando o profissional encarregado de dar atendimento reconhece as competências, capacidades e potencialidades do sujeito atendido, pode atuar como facilitador de mudanças, mobilizando e ativando seus recursos pessoais e culturais.

No decorrer do processo, além de conversar com o sujeito do atendimento, é fundamental conversar também com aqueles que ele considera ‘seus outros significativos’, com o seu grupo mais próximo, sua família, amigos e vizinhos com quem compartilha significados. Dessa maneira, existe a consideração da pessoa, nessa relação com outros, como sendo parte de uma rede social, na qual está mais ou menos incluído. É nessa rede de relações face a face que a pessoa encontra sentido de pertença, consideração positiva e valorização de si mesmo. Essa rede pode ser considerada como parte das soluções a serem alcançadas, embora muitas vezes, seja também parte dos problemas (MUÑOZ, 1994).

Muñoz (op. cit.) sugere que os espaços artificiais de conversação, geralmente instituições ou ‘Centros’, não favorecem a geração de soluções naturais e próprias. Dessa maneira, as conversações, na medida do possível, devem ser realizadas nos espaços naturais das pessoas, na comunidade onde eles moram. A intervenção psicossocial local permitirá a ativação ou constituição de redes. O efeito em rede acontece quando uma pessoa apela a outro(s) na procura de soluções e recursos para enfrentar seus problemas.

O referido autor (op. cit.) salienta a relevância das temáticas que são abordadas durante o processo de atenção. Assim, destaca a importância de conversar a respeito das soluções –possíveis ou tentadas- e não ficar ancorado somente nos problemas. Quando há conversa a respeito das possíveis soluções, pode haver contribuição para que elas sejam, de fato, realidades. Ao contrário, quando os problemas se focalizam eternamente, não é possível olhar as soluções que surgem dos recursos positivos do sujeito. Com isso, falar menos dos problemas, sem negá-los, pode permitir ver o outro lado da ‘moeda’, as possíveis soluções.

Ainda segundo Muñoz (op. cit.), o momento ideal para finalizar o atendimento é quando o sujeito conseguir seus maiores alcances, no instante da melhor atualização dos seus próprios recursos para solução das dificuldades. Dessa maneira, o sujeito está menos suscetível a desenvolver certa dependência crônica da instituição e também do vínculo pessoal estabelecido, situação que é muito comum nas relações de orientação e ajuda.

“En este sentido, pensamos que el momento del egreso, por sí mismo, es un hito terapéutico, un rito de pasaje hacia el hacerse cargo de sí mismo. Inversamente, la mantención sostenida del caso, la clientela inveterada de tantas instituciones de "beneficencia", traduce una cronificación de los problemas. En esta última situación nos convertimos nosotros mismos en la solución de los problemas originales, bloqueando la posibilidad de que el otro despliegue el abanico de sus soluciones propias” (MUÑOZ,1994: p.18).

Capítulo II: O caminho da Infância e Juventude no Brasil

Um breve relato histórico

Nas primeiras décadas do século XX, nos diferentes centros urbanos brasileiros, foram desenvolvidas reformas higienistas que pretendiam controlar os diferentes personagens que se encontravam à margem da ordem burguesa (CÉSAR, 1999). Um grupo da elite científica formada, por médicos-psiquiatras, pedagogos, arquitetos, urbanistas e juristas iniciaram uma ‘missão patriótica’ que promoveu um saneamento moral, tendo em vista a construção de uma nação moderna¹⁰. Segundo esse grupo, a origem dessa degradação moral estava nas classes populares. Assim, a degradação deveria ser combatida e erradicada nessas classes. “Esse movimento imiscuiu-se nos mais diferentes setores da sociedade, redefinindo os papéis que deveriam desempenhar em um regime capitalista a família, a criança, a mulher, a cidade, as elites e os segmentos pobres.” (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003; p. 24)

Com o desenvolvimento da industrialização e as variações no mundo do trabalho, surgiu a necessidade de uma mão-de-obra apta para o novo mercado, ou seja, um operário obediente e disciplinado, facilmente adaptável ao rigor do trabalho capitalista. A possibilidade de que alguns sujeitos não conseguissem desenvolver tais características despertou uma grande preocupação com a infância e juventude pobre, pois, num futuro próximo, elas poderiam se transformar nas chamadas ‘classes perigosas’. Essas deveriam então ser controladas de forma permanente, a partir da criação de um marco jurídico, repressor das condutas inadequadas dos marginais para satisfação do mercado (MARTINS, 2003; COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

De acordo com César (1999), a família pobre e operária foi considerada como carente de recursos morais e intelectuais para educar seus filhos, por isso, fez-se necessário

¹⁰ Baseados em teorias, como a Antropometria de Paul Broca que, por meio de comparações de crânios e ossos, tentava conferir a inferioridade de certos segmentos sociais; a Antropologia Criminal de Cesare Lombroso com sua Teoria das Disposições Inatas para a Criminalidade e o Darwinismo Social que usa conceitos como ‘prole malsã, procriação defeituosa, raça pura, degenerescência da espécie’, entre outros (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

investigá-la e nela intervir socialmente. Os filhos dessas famílias converteram-se no alvo específico de investimentos, pois, segundo os reformistas, essas crianças e jovens encontravam-se em situação de desatenção e vulnerabilidade nas ruas da cidade. Com isso, a rua passou a ser considerada como espaço de depravação, de uma vida de vícios e de ‘vagabundagem’. Portanto, as crianças e jovens consideradas em situação de risco tinham que ser segregados, internados e disciplinados em espaços institucionais.

Para levar adiante essa política social de saneamento e prevenção, foi necessário desenvolver um aparato judicial encarregado de tutelar as crianças e jovens pobres menores de idade. Nas duas primeiras décadas do século XX, a especialização do direito e a administração da justiça de menores foram introduzidas na América Latina, criando-se, em 1923, o primeiro Juizado de Menores de América Latina por José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o que garantiu a legitimidade desse projeto institucional (MARTINS, 2003).

Mais tarde, e como resultado da aliança entre médicos e juristas da época, foi promulgada, em 1927, a primeira lei brasileira específica para a infância e adolescência, o denominado ‘Código de Menores’, que tem como idéia central o principio da *Situação Irregular*.

Segundo García Mendez (1998), a Doutrina da Situação Irregular, à época, inspirou todas as legislações de menores da América Latina, sem exceção, antes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989.

As legislações baseadas na situação irregular, como o Código de Menores brasileiro de 1927, possuem alguns traços centrais que as caracterizam (COSTA, 1998; GARCÍA MENDEZ, 1998):

- ◆ Crianças e adolescentes são considerados *objetos de proteção*.
- ◆ Á mínima consideração dos direitos humanos da população infanto-juvenil, limitando-se a assegurar a proteção aos carentes e abandonados e vigilância dos inadaptados e infratores.
- ◆ Concentração do poder de decisão na figura do juiz de menores, concedendo-lhe uma competência ilimitada e arbitrária.

- ◆ A justiça decide, tanto acerca dos casos de situações sociais difíceis quanto os de infração da lei, produzindo uma criminalização e judicialização dos problemas relacionados à pobreza.
- ◆ Utilização indiscriminada das internações, sem considerar a especificidade da situação de cada criança ou jovem.
- ◆ Negação e transgressão explícita e sistemática dos direitos básicos, até dos contemplados na Constituição Nacional como sendo direito de toda a população.
- ◆ Impunidade para o tratamento dos conflitos com a lei, quando cometidos por adolescentes pertencentes às classes sociais média ou alta. Isso ocorre devido à arbitrária autoridade exercida pelo juiz.
- ◆ O conjunto das possíveis medidas aplicáveis pelo juiz são as mesmas, tanto para os menores em dificuldades sociais quanto para os infratores da lei.
- ◆ A inimputabilidade do menor de 18 anos não lhe outorga nenhuma garantia processual quando é acusado de cometer alguma infração, ficando à mercê da decisão do juiz.

Para García Mendez (1998: p.27),

“Em poucas palavras, essa doutrina não significa outra coisa que legitimar uma potencial ação judicial indiscriminada sobre as crianças e os adolescentes em situação de dificuldade. Definido um menor em situação irregular, exorcizam-se as deficiências das políticas sociais, optando-se por ‘soluções’ de natureza individual que privilegiam a institucionalização ou a adoção.”

Cabe destacar, no Código de Menores de 1927, o surgimento a utilização do termo ‘menor’, não para se referir ao menor de idade de qualquer classe social, mas apenas para designar apenas a criança ou jovem pobre, incluindo os abandonados e infratores, entre outros. Esse fato os estigmatizava e os levava a uma trajetória jurídica e institucional de aprisionamento (MARTINS, 2003).

Um ‘exército’ de profissionais, principalmente advogados, trabalhadores sociais e psicólogos, produziram o discurso psicológico da adolescência, que considerou a transgressão como uma característica própria dessa fase da vida, ligando em um discurso

dominante discurso, as palavras adolescência e delinqüência (CÉSAR, 1999). Dessa maneira, o adolescente pobre foi sendo caracterizado como potencialmente perigoso e, portanto, necessitava ser vigiado e tutelado.

Em 1942, foi implantado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) do Ministério de Justiça, funcionando apenas no Distrito Federal e no Rio de Janeiro. O SAM utilizou um modelo análogo ao do sistema penal, com uma estrutura e funcionamento correcional repressivos, em seus estabelecimentos urbanos e rurais. A partir dos anos cinquenta, com o acelerado processo de industrialização do país e do crescimento urbano, o fluxo de ‘menores’ atendidos aumentou significativamente, com agravamento da problemática no interior das unidades de atendimento. Assim, o modelo baseado, exclusivamente, na repressão mostrou-se incapaz de responder às novas exigências. O discurso da mídia sobre o assassinato do filho do jornalista e escritor Odylo Costa Filho cometido por um ‘menor’, fugitivo do SAM, acabou por gerar uma crise que levou o governo e representantes da sociedade civil a reunirem-se na Ação Social Arquidiocesana do Rio de Janeiro (ASA), onde houve uma série de debates e reflexões que acabaram na proposta de um novo delineamento institucional (COSTA, 1998).

Em 1964, o governo militar desenvolveu a nova Política Nacional do Bem-Estar do Menor, promulgou a Lei 4513/64, criando, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e, mais tarde, a Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM). Foi adotada uma nova organização do trabalho técnico baseada na equipe interdisciplinar. Os assistentes sociais, psicólogos e pedagogos aparecem como portadores de um novo discurso institucional que fala do ‘menor’ carente, proíbe a violência e os castigos, propondo o diálogo e as atividades de grupo-terapia como base para o atendimento. Não obstante, a inexperiência prática das equipes de trabalho técnico, não lhes permitiu enfrentar as brigas, as rebeliões, vandalismo, violência, abusos sexuais, resistência dos velhos funcionários e outros problemas do cotidiano das unidades. Ao mesmo tempo, a cultura organizacional do SAM impediu o desenvolvimento de um trabalho consistente, o que levou a uma perda da legitimidade desse discurso. Foi a partir daí que nasceu um acordo tácito entre técnicos e funcionários que reincorporaram as antigas práticas do modelo correcional-repressivo. Tal fato possibilitou a convivência de um discurso progressista que permaneceu confinado nos

corredores das equipes técnicas e uma prática arbitrária e violenta no trabalho direto com as crianças e adolescentes (COSTA, 1998).

Com base tanto na Doutrina da Situação Irregular quanto na ideologia da Segurança Nacional, ocorreu a adoção de uma política assistencialista para a internação de crianças carentes e abandonadas. Por essa política, havia a aplicação da ‘disciplina em nome da ordem’ e a adoção de uma política repressiva para as crianças e jovens infratores usando-se ‘a disciplina em nome da segurança’ (MARTINS, 2003).

Roberto da Silva (1997) desenvolveu uma pesquisa acerca da trajetória de institucionalização de meninas e meninos que foram internados e cresceram sob a tutela do Estado entre os anos 1958 e 1964. O autor mostra como o Estado brasileiro desenvolveu um processo de criminalização de órfãos e abandonados, destacando os efeitos dessa política de segregação nas crianças e adolescentes pobres.

Em 1979, entra em vigor o novo Código de Menores que, em quase nada modificou o Código de 1927 e as medidas adotadas em 1964. O novo código, com base na Doutrina do Menor em Situação Irregular, manteve a mesma política filantrópica e assistencialista, afastando da sociedade os problemas das crianças e adolescentes excluídos pela lógica do sistema socioeconômico vigente (MARTINS, 2003). Assim, o alvo da justiça eram aqueles ‘menores’ em situação irregular, fossem eles vítimas (abandonados, doentes) ou vitimários (infratores da lei), o que justificava sua internação (BRITO, 2000). A concentração do poder de decisão ilimitada e arbitrária do juiz do Código anterior foi mantida, permitindo uma constante imposição de medidas de internação, sem a necessidade de justificar tais decisões, isso contribuiu para o aumento da violência, má fama das instituições de internamento e, principalmente, para a revolta dos jovens confinados em tais estabelecimentos. (CORADI, s/d)

Por isso, a Doutrina da Proteção Integral expressa um salto qualitativo na consideração social da infância e juventude, representando um novo paradigma. Essa Doutrina se constitui a partir de quatro instrumentos jurídicos internacionais:

- ◆ A Convenção Internacional dos Direitos da Criança
- ◆ As Regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing)

- ◆ As Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade
- ◆ As Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad)

Entre esses documentos, o mais importante é a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, pois é considerado o marco legal que interpreta os outros. Essa Convenção foi aprovada, em novembro de 1989, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, promovendo mudanças substanciais no mundo jurídico e nas políticas governamentais da infância e juventude. O documento sugere transformar o ‘menor’ em objeto de proteção à infância-adolescência, sendo sujeitos plenos de direito. Ao mesmo tempo, propõe que as políticas públicas tenham como foco a articulação entre o Estado e a sociedade civil, o que institucionalizaria a participação da comunidade (GARCÍA MENDEZ, 1998).

Segundo esse autor, os traços centrais que caracterizam as últimas legislações latino-americanas baseadas na Doutrina da Proteção Integral são:

- ◆ Considerar a infância e juventude sujeitos plenos de direitos;
- ◆ Propor um instrumento jurídico para o conjunto da população e não só para alguns em situações particularmente difíceis;
- ◆ Especificar a missão dos juizados apenas para dirimir os conflitos de natureza estritamente jurídica e não mais os de natureza socioeconômica;
- ◆ Assegurar, juridicamente, o princípio básico de igualdade perante a lei;
- ◆ Permitir internações somente em caso de cometimento comprovado de delito ou contravenção à lei;
- ◆ Incorporar princípios constitucionais relativos à segurança das pessoas e princípios básicos de direito.

Logo após da promulgação da Convenção, é aprovado pelo Congresso Nacional do Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069 de 13/07/1990-, representando tanto em sua forma de produção, quanto em seu conteúdo uma verdadeira

ruptura com a tradição da Doutrina da Situação Irregular e uma aplicação rigorosa do novo paradigma. Pela primeira vez na história, foi possível a participação de diversos setores da sociedade civil na elaboração e promulgação de uma lei. Na segunda metade dos anos de 1980 empolgados com o fim da censura, redemocratização do país, necessidade de mudanças e processo constituinte, a sociedade brasileira conseguiu promulgar o ECA (BAZÍLIO, 2003).

O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA é uma lei que tem como objetivo atingir a totalidade da população infanto-juvenil, promovendo o respeito aos direitos de todas as crianças e jovens brasileiros. Como objetivo específico, o Estatuto visa a normatizar todas as instâncias de participação do Estado no caso de um menor de idade ser acusado de cometer um ato infracional, desde sua detenção pela polícia, passando pelo devido processo judicial, até a execução da Medida Sócio-educativa resolvida pelo Juiz.

O ECA declara inimputáveis todos aqueles menores de 18 anos, o que significa que não podem ser responsabilizados, penalmente, pela autoria de atos ilegais (ECA, 2003).

O ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal cometida por um menor de idade. Quando for uma criança quem cometeu o ato infracional, podem ser prescritas Medidas de Proteção: orientação; apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; abrigo em entidade e colocação em família substituta. Essas Medidas de Proteção visam, principalmente, a reestruturar os vínculos familiares da criança, bem como protegê-la e orientá-la (ECA, 2003).

Na hora em que um adolescente é imputado, ou seja, acusado de cometer algum ato infracional, o ECA prescreve as denominadas Medidas Sócio-educativas, que procuram a responsabilização do adolescente em relação aos seus atos (VERONESE, QUANDT e OLIVEIRA, 2001). Para que essas Medidas possam ser aplicadas, deve ser comprovada a autoria do ato infracional. Durante esse processo, o Estatuto determina uma série de garantias processuais para o jovem:

“I. pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; II. igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; III. defesa técnica por advogado; IV. assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; V. direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; VI. direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento” (Capítulo III, art.111. ECA, 2003).

Por meio dessas garantias, pretende-se promover a realização de um julgamento mais eficiente e justo, sem levar em conta a classe social do jovem, outorgando-lhe a possibilidade de se defender da acusação diante do Juiz e assumir a responsabilidade que lhe cabe (CAMPELLO, s/d). Apesar do reconhecimento como sujeitos de direito, beneficiários dessas garantias processuais, diariamente, as decisões e práticas dos juízes, principalmente os de primeira instância, desrespeitam as normas estabelecidas pelo Estatuto (FRASSETO, s/d).

Segundo o ECA, uma vez verificada a autoria do ato infracional, a autoridade competente pode aplicar algumas das Medidas Sócio-educativas e, eventualmente, alguma Medida de Proteção (ECA, 2003).

Medidas Sócio-educativas

As atividades que podem ser prescritas aos jovens autores de ato infracional são as chamadas Medidas Sócio-educativas. Essas Medidas têm como objetivo principal educar, ensinar e responsabilizar os jovens pelos seus atos (VERONESE, QUANDT e OLIVEIRA, 2001; ECA, 2003).

Apesar de as Medidas Sócio-educativas representarem a resposta social à conduta ilegal do jovem, elas possuem um conteúdo sociopedagógico que deve ser aplicado a partir de uma metodologia, terminologia, procedimentos, princípios, objetivos específicos e diferenciados dos utilizados nas sanções penais com os adultos (CAMPELLO, s/d).

O ECA indica que, por meio da Medida Sócio-educativa, o jovem será punido e responsabilizado pelo ato infracional cometido, mas essa sanção tem como premissa uma

ação educativa, em palavras de Amaral e Silva (1998; p.61): “Punição pedagógica, justa e adequada, sem caráter vexatório, constrangedor, humilhante.” Segundo Marcilio (2002), teoricamente, as Medidas devem desestimular a prática de atos infracionais, eliminar o senso de impunidade e criar as condições para a reeducação dos jovens infratores, oferecendo-lhes meios para conseguir uma inserção adequada na sociedade.

As Medidas Sócio-educativas serão aplicadas, considerando tanto a capacidade dos adolescentes para cumpri-las quanto a gravidade do ato infracional. Essas podem ser divididas segundo sua natureza: a) Medidas auto-aplicáveis, aquelas que se esgotam, quando do seu cumprimento, como a *Advertência* e a *Obrigação de Reparar o Dano*; b) Medidas aplicáveis em meio aberto, aquelas que não separam o jovem de sua família e de seu meio social, precisando de programas específicos com profissionais que se responsabilizem pelo acompanhamento dos adolescentes, como *Prestação de Serviço à Comunidade* (PSC) e *Liberdade Assistida* (LA); c) as Medidas privativas da liberdade, executadas em instituições fechadas que devem possuir uma estrutura adequada para seu cumprimento, é a *Semiliberdade* e a *Internação* (ECA, 2003; SANDRINI, 1997).

Na presente pesquisa, o trabalho foi desenvolvido nas Medidas aplicáveis em meio aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, todas parte do Programa de Medidas Sócio-educativas da Prefeitura de Florianópolis.

A Medida de Prestação de Serviços Comunitários consiste, segundo a Seção IV, art. 117 do Estatuto, “...na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistências, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como programas comunitários ou governamentais.” (ECA, 2003; p.48)

As tarefas a serem realizadas pelo jovem são indicadas, de acordo com as suas capacidades, não excedendo as oito horas semanais e podem ser realizadas nos sábados, domingos ou feriados, de maneira a não atrapalhar as atividades de estudo ou trabalho. Durante o cumprimento da Medida, o jovem está sob a tutela de um orientador, que fiscaliza e informa ao Juiz, periodicamente, das atividades e do seu eventual não cumprimento delas (ECA, 2003).

Segundo Coradi (s/d), essa Medida representa uma excelente oportunidade de promover no jovem o exercício da solidariedade, da cidadania e de outros valores

fundamentais para a convivência em comunidade. Assim, o Estado e a sociedade participam em conjunto do processo de sua recuperação para o convívio social. No entanto, essa promoção é impossível de ser realizada quando a Medida é imposta de uma maneira constrangedora e humilhante para o jovem, uma vez que pode provocar sentimentos de revolta e, sobretudo, gerar resultados contrários ao esperado.

Por outro lado, segundo o Estatuto, a Medida Sócio-educativa de Liberdade Assistida será aplicada quando for considerada a mais adequada, procurando acompanhar, auxiliar e orientar o jovem (ECA, 2003). Com efeito, essa Medida pretende diminuir as possibilidades de reincidência e busca oferecer alternativas diante da realidade familiar, social e econômica do jovem (SARAIVA, s/d).

Segundo o ECA, os encargos do orientador de Liberdade Assistida são (ECA, 2003: p.49):

- Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecer-lhes orientação e inseri-los, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- Diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- Apresentar relatório do caso.

A Liberdade Assistida não é uma Medida de fácil aplicação, a pessoa que deverá desempenhar o cargo de orientador,

“...cumprirá funções semelhantes às de um novo membro da família do adolescente por não menos que seis meses, exigindo-se destes imensa boa vontade (...) terá de apresentar no mínimo o bom senso de não tomar por flagrantes sinais de indisciplina algumas divergências naturais e comportamentos inadequados.” (VERONESE, QUANDT e OLIVEIRA, 2001: p.67-68)

Tanto a Liberdade Assistida quanto a Prestação de Serviços Comunitários são consideradas Medidas Sócio-educativas mais adequadas para o atendimento aos jovens

autores de ato infracional, pois essas Medidas são caracterizadas pelo atendimento em meio livre, com o jovem inserido na sua própria comunidade e permanecendo em sua casa, o que corresponde plenamente ao espírito do Estatuto (CORADI, s/d). Segundo Muñoz (2001), a reabilitação, entendida como mudança pessoal e integração social, só é possível no meio livre, pois somente um trabalho nessas condições reconhece as competências sociais e pessoais do sujeito atendido.

Não obstante, os opositores da Doutrina de Proteção Integral, pertencentes à Magistratura, ao Poder Legislativo e à Administração Pública, aliados à forte pressão dos meios de comunicação de massa, promovem uma política de controle social e de encarceramento desses jovens baseados, principalmente, no suposto insucesso do Estatuto e da aplicação das Medidas Sócio-educativas. O contexto econômico, político e social de implantação do Estatuto, porém, não tem permitido a aplicação adequada dessas Medidas, situação essa que exige ampliar os esforços para superar as dificuldades institucionais, burocráticas, administrativas e orçamentárias que obstaculizam a implementação das Medidas e o respeito aos direitos dos jovens brasileiros (Oliveira, 200).

O Programa de Medidas Sócio-educativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis PMSE-PMF.

Nesta pesquisa, foi analisado o Programa de Medidas Sócio-educativas da Secretaria Municipal da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social da Prefeitura de Florianópolis-SMDS¹¹, composto pelas Medidas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA) e a Medida de Proteção de Atendimento Psicológico (AP). A sede do Programa se localiza no Complexo Ilha Criança, bairro da Agrônômica, local onde a Prefeitura de Florianópolis reúne os diferentes Programas que trabalham com a população infanto-juvenil do Município. No momento da realização da pesquisa, a equipe estava formada por cinco assistentes sociais, duas psicólogas e três estagiárias do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹¹ No começo da pesquisa, ano 2004, a Prefeitura de Florianópolis ainda se encontrava na gestão da prefeita Angela Amin e o Programa era chamado de 'Programa de Medidas Sócio-educativas da Secretaria de Habitação, Trabalho e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis'.

Em 1995, a partir de um projeto de Liberdade Assistida Comunitária desenvolvido pela Promotora de Justiça da Infância e Juventude, Dra. Henriqueta Scharf Vieira, nasceu o PMSE-PMF, sendo assinado um protocolo de intenções entre a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, a Fundação Vida, a Associação Florianopolitana de Voluntários (AFLOV) e o Centro das Promotorias da Infância para a concretização desse projeto. O Programa, finalmente, foi implantado no mesmo ano, na própria Vara da Infância e Juventude, com o intuito de aproveitar suas instalações e, ao mesmo tempo, evitar o envio dos processos para outro local. A Prefeitura, porém, não conseguiu cumprir as responsabilidades por ela assumidas e a AFLOV, por sua vez, passou a não mais cooperar com o Projeto referindo, acabando, dessa forma, a parceria com a Prefeitura. Em 1997, é assinado um novo convênio. Dessa vez, entre o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Justiça e Cidadania e a Fundação Viva a Vida. Essa parceria se manteve até o ano de 2002, momento em que a Prefeitura de Florianópolis foi obrigada a assumir a responsabilidade do Programa. Naquela ocasião, o governo municipal já tinha elaborado o plano de orçamento para os Programas pertencentes ao Complexo Ilha Criança. A implantação do PMSE-PMF foi desenvolvida com uma série de dificuldades, as quais foram solucionadas no ano de 2005, após assumir o novo governo, sendo o Programa incluído no Plano Plurianual da presente gestão (MARTINS, 2004).

Os jovens e o Programa de Medidas Sócio-educativas de Florianópolis

No levantamento realizado em 2004, constatou-se um total de 403 jovens atendidos pelo Programa. A maior incidência de jovens se dá entre os 16 e 17 anos de idade (53,45%), seguidos pelos de 14 e 15 anos de idade, que correspondem a 28,11% (VITAL, 2004).

Esses dados coincidem com o ‘Perfil do Adolescente Infrator no Estado de Santa Catarina’ (1999), levantado pelo Ministério Público que encontrou, na faixa etária de 16 a 17 anos, uma porcentagem de 46,43% e, na dos 14 a 15 anos, uma porcentagem de 26,02%.

Os jovens pertencentes ao sexo masculino correspondem à maioria (86,94%), sendo as de sexo feminino a minoria no PMSE-PMF (13,05%). Nos dados levantados pelo

Ministério Público, em 1999, 92,34 % correspondiam a homens e 7,66% a mulheres. Esses dados são similares aos de uma pesquisa realizada na capital de São Paulo pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) que constatou uma porcentagem de 94,4% de jovens de sexo masculino e 5,6% de sexo feminino. Ainda que a presença das mulheres seja, significativamente, pequena em comparação a dos homens, a participação dessas em atos infracionais tem aumentado consideravelmente (ILANUD, s/d).

Em relação aos atos infracionais cometidos pelos jovens no PMSE-PMF, é possível constatar que os cometidos contra a propriedade (roubo, furto) representam, aproximadamente 40% do total. Segundo o Ministério Público (1999), os roubos e furtos no Estado correspondem a 66,83%.

Em relação ao grau de instrução dos jovens pertencentes ao PMSE-PMF, a constatação é que 57,38% possuem o ensino fundamental incompleto, enquanto 19,21%, o ensino médio incompleto, mas não há jovens com o ensino médio completo. No momento em que foi elaborado o perfil do jovem atendido, 46,79% freqüentavam algum tipo de escolarização. Os dados do Estado (1999) mostraram 63,76 % dos jovens com ensino fundamental incompleto, e 1% com ensino médio incompleto e também nenhum jovem com esse nível de ensino completo.

Finalmente, 75,12% dos jovens do PMSE-PMF não desenvolvem atividades laborais e 16% deles se encontram trabalhando. Desse último grupo, 70,76% possuem carteira de trabalho assinada. Segundo o Ministério Público, 60,71% dos jovens autores de ato infracional do Estado não trabalham e 36,73% desses realizam atividade laboral, sendo que 18,72% possuem carteira assinada.

Esses dados demonstram que os dois aspectos destacados anteriormente, no que diz respeito à escolaridade e ao mundo do trabalho, são bastante desfavoráveis no caso desses jovens, pois essa é uma situação que, cotidianamente, agrava as condições de vida de uma parcela importante da população jovem.

A partir desses dados, podemos inferir que a maioria dos jovens do PMSE-PMF são homens, com uma idade entre 15 e 17 anos, com níveis de escolarização que correspondem ao ensino fundamental incompleto. Além disso, os dados apontam para o fato de serem

jovens sem emprego fixo ou trabalho informal e que são, em sua maioria, autores de um ato infracional contra a propriedade, ou seja, principalmente roubo e furto.

As orientadoras como educadoras sociais

Ao considerarmos a divisão sexual do trabalho, definida histórica e socialmente, o papel da mulher se restringia à reprodução, cuidado do lar, dos filhos e do marido. A conquista do mercado de trabalho pela mulher se deu, prioritariamente, em profissões de cuidado, como as de professoras, enfermeiras e assistentes sociais. Todas consideradas – de forma preconceituosa – como profissões femininas (CODO e SAMPAIO, 1995).

Na década de 1940, surge o Serviço Social no Brasil, marcado pelo assistencialismo católico e pela missão de construção de uma nação moderna. Assim, a atuação dos assistentes sociais, na área da infância e da juventude, foi baseado em práticas e discursos, conforme o modelo higienista, que misturava filantropia, caridade e cientificismo. Já na década de 1960 e 1970, o assistente social assumiu um papel de protagonismo na área de atendimento a crianças, jovens e suas famílias, como técnico profissional no Juizado de Menores, utilizando um modelo de entendimento e prática que procurava a salvação do País por meio da salvação das crianças pobres, no contexto da Doutrina de Segurança Nacional. Durante todo o período da ditadura militar, o assistente social foi um dos técnicos mais atuantes no juizado de Menores, sendo a ação desse profissional não só caracterizada pelo viés filantrópico e assistencialista, mas também pelo intimismo, familiarismo e psicologismo. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

No período post ECA, apesar de o psicólogo começar a desempenhar funções que lhe deram maior presença, dirigindo seu trabalho para ‘explorar’ as profundidades da mente das crianças e jovens, o assistente social manteve sua forte presença no âmbito do trabalho com a infância e a juventude (op.cit.).

A perspectiva de Balen (1983) descreve uma concepção do serviço social disciplinadora¹², como um instrumento de poder das classes dominantes exercido sobre as classes populares para fazer deles soldados subservientes dos interesses dos capitalistas. A partir de uma perspectiva similar, o trabalho do assistente social com jovens autores de ato infracional pode ser considerado como uma forma de disciplinamento daqueles com minoridade moral, daqueles que devem ser ‘domesticados’ e ‘normalizados’ para poderem voltar ao convívio com a sociedade do bem.

Todo trabalho requer de um investimento afetivo, seja com as pessoas com quem se trabalha seja com a atividade em si. Existe um tipo de trabalho denominado de ‘*care-givers*’, doadores de cuidado, o qual é desenvolvido por professores, enfermeiros e assistentes sociais, entre outros. “O cuidado, por definição, é uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro” (CODO, 1999: p. 53). Esse é um tipo de trabalho em que se dá uma atenção particularizada ao outro, no qual a relação afetiva, é obrigatória e necessária para o desenvolvimento do próprio exercício do trabalho. Para que esse trabalho alcance os objetivos a que se propõe; deve, necessariamente, estabelecer uma relação afetiva, ou simplesmente, não será possível realizá-lo (op.cit.).

Durante séculos, as mulheres foram educadas para realizar atividades de cuidado em casa, por isso, pode se pensar que a adaptação desse cuidado ao campo profissional tem sido simples. Pelo contrário, o vínculo afetivo criado numa relação profissional de cuidado é mediado por uma série de elementos como o salário, os horários, ambiente de trabalho, entre outros. Acima de ser uma relação afetiva, é uma relação de trabalho. Como esta atividade de cuidado é mediada, o circuito afetivo nunca é fechado, o trabalhador investe sua energia afetiva no objeto de trabalho, mas essa energia nunca retorna já que é dissipada diante de outros fatores mediadores da relação (op.cit.).

Codo (1999) assinala que existem diversas formas para tentar fechar esse circuito, sendo a principal a reapropriação da energia afetiva investida de maneira simbólica, assim cada trabalhador busca uma maneira de conviver com seu trabalho. Quando o ambiente e as

¹² Foucault define assim a forma de agir das disciplinas: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado um ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz delas uma relação de sujeição estreita.” (FOUCAULT, 2003)

condições de trabalho são, afetivamente, hostis, a tendência é desenvolver dificuldades afetivas que podem vir a afetar a saúde mental do trabalhador, provocando sofrimento psíquico. É por isso que o trabalho realizado pelas orientadoras do PMSE-PMF e por qualquer outro profissional *care-giver* pode ser considerado uma tarefa altamente delicada em termos psicológicos (op.cit.).

No caso específico da assistente social que trabalha como orientadora do PMSE-PMF, o investimento afetivo com os jovens com quem trabalha é significativo. Ela precisa estabelecer um vínculo de confiança de maneira a levar o jovem a uma reflexão crítica a respeito de sua situação para promover mudanças em seu comportamento e estilo de vida. No entanto, a relação estabelecida com ele é meramente profissional.

Na área de aplicação de Medidas Sócio-educativas, as sanções prescritas aos jovens pretendem ter um caráter sócio-educativo. Assim o assistente social assumiu funções pedagógicas, sem estar preparado ou formado no âmbito da educação. Dessa forma, o objetivo do seu trabalho de educador social pode ser entendido como uma tentativa de formar indivíduos responsáveis, comprometidos e respeitosos das regras sociais e, no caso específico dos jovens autores de ato infracional, de promover o abandono da vida do crime, a inserção acadêmica ou laboral e a transformação desses jovens em ‘cidadãos respeitáveis’.

“Educar para que os indivíduos possam enfrentar as contingências da vida e superar suas dificuldades e problemas (...) Agir sobre o indivíduo e seu ambiente, para modificá-lo e torná-lo cada vez mais ‘econômico’, a fim de que se desenvolva de uma maneira ‘normal’.” (BALEN, 1983: p. 158)

Capítulo III: As falas dos sujeitos

Neste capítulo, serão apresentadas algumas das falas dos participantes da pesquisa, com a intenção de mostrar os significados atribuídos por eles ao PMSE-PMF. O procedimento consistiu numa revisão reiterada das falas em busca de categorias temáticas que pudessem ser coerentes com os objetivos da pesquisa. O interesse foi analisar as falas, procurando distinguir, tanto o sentido literal da comunicação quanto os significados encobertos ou latentes (TAYLOR e BOGDAN, 1996). Foi assim que surgiram as diferentes categorias, apresentadas a seguir. Primeiramente, serão expostos os depoimentos dos jovens para, posteriormente, continuar com as falas das orientadoras.

Jovens

Como foi exposto, na presente pesquisa, o conceito de juventude é entendido com base na perspectiva histórica e social, considerando a diversidade e especificidade de cada sujeito que varia de acordo com o contexto em que ele se encontra inserido. Não existe uma maneira única de ser jovem, cada um constrói uma forma de existir, de ser e estar no mundo (MARGULIS, 2004; DAYREL, 2003). O encontro com os jovens participantes da pesquisa foi no contexto específico deles estarem sendo atendidos pelo PMSE-PMF, situação que, provavelmente, influenciou na forma com que eles significaram suas circunstâncias vitais.

Ao tentar conhecer os significados desses jovens em relação com o PMSE-PMF, três idéias foram relevantes: a concepção de juventude que eles possuem, a visão deles por serem obrigados a cumprir a Medida Sócio-educativa e o impacto desse atendimento na vida deles. Para acessar a esses significados, era preciso também conhecer as experiências com seus 'outros significativos', com seus pares e com os adultos pertencentes às diversas instituições socializadoras. Considero importante destacar que o contato com esses jovens foi bem restrito, limitando-se a alguns encontros, portanto, não foi possível estabelecer um

vínculo consistente que permitisse conhecê-los mais, porém foi importante ter conseguido realizar entrevistas que se tornaram reveladoras de aspectos importantes da vida deles.

Ser adolescente, ser jovem

Os diversos teóricos consultados a respeito da compreensão de juventude coincidiram na consideração de que a construção dessa noção está delimitada social e historicamente. Assim, estimo que as possibilidades de refletir a respeito da condição juvenil também variam, dependendo do contexto em que cada sujeito se encontra inserido.

No caso dos jovens entrevistados, foi possível encontrar nos depoimentos que alguns deles se viam como adolescentes, diferentes dos adultos e das crianças, no entanto, revelaram não ter certeza de saber o que esse conceito implica,

“... a vida é mais melhorzinha, entendesse? Tipo, porque de aí tu não...tu estás entre, como é que se diz?, adolescência e o adúltero, que significa adulto, de aí fica entre os dois, não tem certeza do que tu é ainda, entendesse? Só tem na cabeça que tu é um adolescente, não tem na cabeça... “não, não sou criança e também não sou adulto”, por isso então tem que ficar no meio...” (Jovem A)

Outros se reconheceram como jovens, ainda sem muitas certezas, mas destacando a vantagem de contar com um tempo para ser aproveitado em diversão, lazer, desfrutando da falta de ou da mínima responsabilidades, o que, de certa forma, posterga sua entrada no mundo adulto. Margulis e Urresti (1996), destacam que esse tempo privilegiado de moratória social, de relativa despreocupação e liberdade é vivenciado de maneira diferente dependendo da classe social. Assim, os jovens de classe popular têm restringido seu acesso a essa moratória, assumindo, prematuramente, responsabilidades e conseguindo formas de sustento,

“(...)o jovem...porra! não tem nem explicação assim cara (...) mas é assim, a vida do jovem é mais balada, mais mulher, não sei cara, o cara é né? o cara é jovem, não é casado, não é nada, tem que aproveitar a vida né? ...a vida boa, mas não tem cara, não tem explicação...” (Jovem D)

Outros jovens ainda consideraram que sua juventude está relacionada a uma responsabilização relativa por terem cometido atos infracionais, quando eram menores de 18 anos e terem sido favorecidos com um tratamento especial a través das Medidas Sócio-educativas impostas pelo Estatuto,

“...ser jovem é especial porque logo fui liberado da cadeia. De maior tem que trabalhar, sustentar a família, tem responsabilidades...” (Jovem A)

Essa forma de pensar dos jovens nos remete a uma espécie de *moratória legal*, tomando novamente o conceito de Margulis e Urresti (1996) de moratória social, como um período com menores exigências, num contexto de proteção e auxílio que lhes permite evitar sanções mais duras como as dadas aos adultos que cometem delitos.

Cabe destacar que um dos principais argumentos que se dispõe contra o Estatuto se refere à suposta impunidade outorgada a crianças e adolescentes que infringem a lei, os que usufruem da condição de menoridade para cometer atos infracionais e ficar livres de castigo. Segundo Campello (s/d), defensor do Estatuto, a autoridade judiciária competente aplica as Medidas Sócio-educativas como uma resposta à conduta infracional do jovem, assim ele é responsabilizado pelos seus atos, mas de uma forma sociopedagógica. Veronese, Quandt e Oliveira (2001) referem-se a essa resposta da autoridade como *responsabilização estatutária*.

Obrigação de cumprir a Medida

Essa categoria surge na tentativa de compreender os significados e atitudes assumidas pelos jovens diante da imposição de cumprirem a Medida Sócio-educativa.

Alguns jovens manifestaram que só freqüentavam o Programa por serem obrigados e como uma forma de evitar possíveis conseq ncias negativas,

“ah, venho porque melhor pra mim, n ? se eu não vir de aí os caras v o me caçar, n ? vou ficar com a ficha suja com a polícia, então   melhor eu vir...” (Jovem B)

Outros jovens, em um discurso ambíguo, disseram que freqüentavam o Programa como uma forma de evitar um castigo maior e, ao mesmo tempo, mostrarem também uma certa abertura, certa disposição para ‘escutar conselhos’ e para ‘ouvir algo diferente’,

“(...) tem que vir, senão vou pagar três meses no São Lucas, eu tenho que vir pra me mudar e me regenerar, tem que mudar de vida...não posso ficar a mesma pessoa, se eu não vir mais, vão me mandar pra o São Lucas e vou ficar três meses lá, então prefiro ficar aqui, vir aqui e escutar falando ao cara os conselhos e não ficar lá preso trancado né? ficar na liberdade, vir aqui, ficar na liberdade...o nome já diz tudo Liberdade Assistida né? mas gostei de vir, gostei” (Jovem D)

Apesar dessa obrigatoriedade, o espaço de encontro entre o jovem e a orientadora pode ser legitimado como uma relação de ajuda e estabelecer um vínculo que permita o desenvolvimento de um trabalho conjunto (MILÁN, 1997). Assim, há quem se refira a uma estreita relação com o Programa,

“...não sei o ponto de vista de outras pessoas, mas na minha opinião vir a LA é como se fosse visitar um amigo, uma pessoa que, sei lá, conheço, que eu gosto...” (Jovem C)

A imagem da orientadora sob o olhar dos jovens

É a orientadora, enquanto profissional mediadora entre o Estado e o jovem, a principal responsável pelo processo de atendimento dele, procurando acompanhá-lo, auxiliá-lo e orientá-lo (ECA, 2003). Assim, a visão dos jovens sobre as orientadoras é uma categoria-chave quando se pretende analisar a proposta sócio-educativa do Programa e as possibilidades por parte da profissional de atuar como facilitadora de mudanças, o que pode permitir a mobilização e ativação dos recursos pessoais e sociais do jovem (MUÑOZ, 1994).

Nos depoimentos de grande parte dos participantes, foi possível encontrar uma visão da orientadora que se destaca pela disposição para dar apoio e ajuda,

“(...)eu gosto do, assim do, como é que se diz? os conselhos bom que elas dão pra o cara assim, do jeito de falar delas dá uma força assim, animação (...) porque ...na rua converso com as pessoas, mas não falam assim conselhos bom assim, não vem falar muitas pessoas, não vem falar bem, coisa boa né? eles vem com outras coisas, ai o cara para pra se sentar

pra conversar com ela já ajuda, ela quer ajudar não quer atrasar o lado, é diferente né? o cara se sente mais aliviado por vir aqui...” (Jovem D)

Um dos jovens manifestou ter estabelecido uma relação estreita com sua orientadora, a tal ponto de considerá-la como uma amiga. Isso mostra a forte influência que pode vir a ter a figura da orientadora na vida dos jovens. Segundo Costa (2001b), uma relação dialética de ‘proximidade-distanciamento’, na qual a orientadora pode adotar uma posição empática e, ao mesmo tempo, crítica em relação ao jovem é uma estratégia adequada para assumir o trabalho sócio-educativo com jovens,

“(...)ela é uma pessoa super legal, ela é uma amiga, assim ela não é só uma orientadora, é uma amiga pra mim, porque poh sempre que eu tenho alguma dificuldade em alguma coisa assim que eu não consiga fazer tipo, não digo em termos de colégio, mas assim digo no caso como já falei que eu tou com um probleminha com a menina que me interessei ela me deu algumas dicas de como tentar agir enquanto a menina e tudo mais, mas sei lá é uma super amiga assim, eu gosto bastante dela...” (Jovem C)

É notório que algumas falas se referem à dificuldade inicial dos jovens para o estabelecimento da relação com sua orientadora, mas que, na medida em que é legitimada a relação de ajuda, termina evoluindo em direção a um vínculo que pode possibilitar um trabalho em conjunto (MILÁN, 1997),

“...não, no começo assim eu fiquei meio arisco, só que depois eu me fui acostumando, ainda me dei com a orientadora, a orientadora é uma pessoa que ajuda, entendesse? ela não é de aquelas mais, mais, mulheres assim, ela já é, ela já fala, ela brinca (...) ela puxa brincadeira, aquela brincadeirinha básica, entendesse? fala tipo um (...) malandro, ai tu já se empolga, já vê que aquela pessoa é mais experiente, (...) de ai tu não fica com tanta vergonha, já pega aquelas mais sérias, mais calma, de aí já não me dá (...) entendesse?...” (Jovem A)

Alguns jovens revelaram que se sentiram desrespeitados, quando intimados a falar a respeito de sua vida pessoal, isso dificultava o estabelecimento de uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo com sua orientadora. Nesse sentido, para as orientadoras, é necessário manterem-se alerta para poderem garantir um tratamento respeitoso e não transgredirem os direitos humanos e de cidadania dos jovens (COSTA, 2001a).

“...na verdade eu não vejo sentido nenhum cara, eu não me vejo na obrigação de falar tudo da minha vida nem pra ti nem pra ninguém(...)eu não falo tudo o que se passa na minha vida cara, tem coisas que ficam pra mim, né? Ficar as coisas que passam na minha vida que não posso falar com ninguém, ninguém tem o direito a saber, cara, então acho que...sei lá, ela, de repente ela acha que sabe muito da minha vida, mas na verdade ela não sabe quase nada...” (Jovem B)

A conversação pode se transformar num veículo de elaboração de novas definições, redefinições e formas diferentes de olhar os problemas, na busca de explicações da realidade que propiciem mudanças (MUÑOZ, 1994). Assim, o caráter coercitivo da Medida e a falta de confiança terminam por gerar conversações apenas superficiais, ou seja, o jovem fala o que é conveniente para mostrar uma imagem adequada de si, manter a cordialidade do relacionamento com a orientadora e o cumprimento da Medida transcorrer sem sobressaltos. Dessa maneira, o objetivo de promoção de mudanças na vida dos jovens é praticamente inalcançável,

“...eu falo o que eu acho que é certo, né? o que eu acho que não me vai prejudicar, né? então é assim, velho, aí vai na cabeça dela, ela está reclamando ‘ah pô, só fala da tua família, de teu pai’... oh vou falar em quem? se tu quer saber da minha vida, então falo da minha vida familiar, não vou falar da minha vida ali fora, como que vou falar uma coisa dessa pra ela?...” (Jovem B)

Da mesma maneira, uma vez instalada a falta de confiança, os jovens podem centrar sua atenção unicamente na função de controle e de vigilância do Programa, sem conseguirem enxergar o caráter sócio-educativo da Medida, sentindo-se perseguidos e espreitados,

“...ah, não sei, mas pra mim mesmo trabalhando aqui, eles não deixam de ser da policia porque isto aqui faz parte, aqui é um Programa, eles atendem jovens que são detidos pela policia, tá ligado? então querendo ou não isto aqui é um...como se fosse um...ah! como se fosse um presídio, o cara tem que vir todas as semanas aqui pra ver como o cara está, né, velho? se o cara está legal, se o cara está mal, sei lá...” (Jovem B)

“...não sei, não sei qual é a dela, né, cara? acho que de repente ela pode pegar e dar as informações para um policial e ficar me seguindo pra ver o que faço o que eu não faço, de repente ela pode mandar pra Promotoria, não sei né, cara? vai na cabeça dela, né?...” (Jovem B)

Fica evidenciado que o desenvolvimento de um trabalho consistente e adequado com jovens, nesse tipo de contexto, é uma tarefa complexa, que requer uma postura ética e política de respeito e aceitação, com um embasamento teórico-prático que permita enfrentar as dificuldades do trabalho cotidiano (COSTA, 2001b).

Impacto na própria vida

Uma forma de avaliar o trabalho do Programa pode ser a apreciação do impacto que ele tem na vida dos jovens atendidos, levando em conta que o principal objetivo do Programa é a mudança de comportamento do jovem. Assim tentei explorar como os jovens consideram a influência do Programa em suas vidas.

Alguns deles atribuem diretamente ao Programa e ao trabalho das orientadoras, como supostas especialistas no tratamento de jovens, mudanças significativas nas suas vidas, que antes estavam ligadas estreitamente ao cometimento de delitos,

“...mudou um pouco... um pouco não, mudou legal assim, meus pensamentos né? (...) era só roubar, roubar...não respeitava muito assim os outros, sabe assim, aqui ela começo a falar comigo assim, eu comecei a escutar ela, agora o cara já respeita, já...muda a cabeça né?! ela é experiente né? em tratar adolescentes, elas são estudadas pra isso né? gostei de vir aqui, a verdade foi o Juiz que me encaminhou pra cá né?, mas...” (Jovem D)

Um dos jovens entrevistados manifestou interesse em mudar um estilo de vida ligado ao crime, porém, muitas vezes, alcançar esse propósito se torna extremamente difícil devido a certos fatores que conformam o mundo do jovem, dificultam as intenções de mudança e fazem que a situação dele permaneça imutável, como se existisse uma confabulação contra desse desejo de mudança (ATHAYDE, 2005). Nessas circunstâncias, o trabalho de orientação pode resultar mais efetivo na medida em que se procura articular o apoio da rede de relações do jovem, na qual ele encontra sentido de pertença e compartilha significados, achando soluções a partir desses vínculos significativos com outros (MUÑOZ, 1994),

“...já tinha o pensamento mesmo de mudar minha vida devagarinho, entendesse? porque eu mesmo já não quero saber mais com a vida do crime, essa vida de estar roubando, estar

matando, traficando, (...) eu prefiro mais ficar mais tranqüilo, entendesse? ficar mais no meu canto, não vou criticar as pessoas que fazem isso! porque eu também já fiz, não sou ninguém pra julgar os outros, mas vou respeitar o que eles fizerem, só quero que eles respeitem o que eu quero fazer, entendesse?” (Jovem A)

Por outro lado, o Programa é assinalado como uma fonte de possíveis oportunidades, principalmente no âmbito do emprego e dos estudos, tal como sugere o ECA em relação ao encargo de promoção social do jovem e sua família (ECA, 2003),

“apareceu a LA, né, que está dando uma força, faz uma boa força pra agente ir atrás de um emprego, estudar...” (Jovem D)

Devido às enormes dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de seleção para os diferentes cursos profissionalizantes, nem sempre essas promessas terminam-se concretizando, com isso, criam expectativas nos jovens que não se realizam e acabam por deixá-los com um forte sentimento de frustração e revolta, minando a confiança e legitimidade da intervenção profissional do Programa,

“olha, eu sei que quando cheguei aqui ah vieram com um monte de historinhas de que ‘não sei o que, vamos a arrumar um serviço pra ti lá no CIEE, se não dar certo tem lá na UDESC e não sei o que lá’ ‘ah, tudo certo’ né?, de aí pah ela pediu pra me ir lá no CIEE fazer uma ficha lá, eu fui, fiz a ficha e daí só porque eu não consegui responder uma parada de uma questão lá sobre...ah, não sei o que que era, alguma coisa com dinheiro, tá ligado? quanto que era o gasto mensal, quanto que era a renda mensal, agora não sei, só que eu não tenho contato direto com dinheiro, não tem contato direto com nada, com conta nada, então não sei né cara? não tem obrigação de saber também, de aí eu não respondi essa pergunta e de aí eles vieram com a frescurinha de que ‘ah, tu não, tu respondeu não sei o que, falaste que ganhava tanto e não ganhava tanto’ de aí eles não me chamaram, terminei (...) e depois vieram com essa historia da UDESC, não sei que lá, fazer um curso disso, fazer curso daquilo, de aí, depois (...) chegou e falou que ‘ah, não vai dar por causa de tua idade, não sei que’ ah se os caras vem fazer isso pra ajudar, né? de uma forma ou de outra acho que pah, por boa intenção, tá ligado? mas acaba atrapalhando um pouco o cara, tá ligado? porque o cara fica naquela expectativa assim de ‘ah, poh, vou, os caras vão arrumar um trampo pra mim, um serviço legal’ de aí acaba não rolando de aí o cara vai lá, a auto-estima do cara va lá em baixo, né? e o cara volta pra...” (Jovem B)

Essa dificuldade de inserção no mercado de trabalho deixa os jovens cada vez mais numa situação de vulnerabilidade e exposição a formas ilegais de atuação, que resultam mais atrativas e favoráveis em termos econômicos e se constituem formas legítimas de

subsistência, de práticas de trabalho, na medida em que aumenta a exclusão social (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

Há outros jovens que reconhecem ter havido mudanças em suas vidas após começarem a frequentar o Programa, mas não consideram que elas sejam por causa do atendimento recebido, senão pelo apoio familiar ao decidirem mudar o estilo de vida,

“ah melhorou claro, melhorou bastante, né, cara. Melhorou bastante, mas eu não vou dizer que por causa do atendimento aqui, né? isso eu não posso dizer nunca, um pouco sim, mas um pouco também foi familiar, né, velho. Meu pai me deu bastante apoio, minha mãe me valorou, tá ligado?” (Jovem B)

A análise do impacto do Programa na vida dos jovens, me permitiu explorar as circunstâncias específicas de vida de cada jovem, seu comprometimento com a vida do crime e disposição à mudança, entre outras. No entanto, é indispensável, para essa análise, considerar a forma como é desenvolvido o processo de atendimento. Assim, uma atitude assistencial pode fomentar sentimentos de incompetência, incapacidade e rejeição. Pelo contrário, promover a ativação dos recursos próprios e do sentido de competência do jovem numa construção em conjunto de novos significados pode acionar a busca de soluções estáveis e duradouras (MUÑOZ, 1994).

Orientadoras

A diferença do sucedido com os jovens, o contato com as profissionais do Programa foi regular e assíduo devido ao extenso trabalho de campo realizado. Foi possível observar os diversos aspectos que constituem o trabalho por elas realizado e conhecer as diferentes formas como elas significam a tarefa diária de atender aos jovens. Nas entrevistas, explorei a visão que elas têm deles e suas famílias, as diversas estratégias de atendimento utilizadas pelas profissionais, a avaliação que elas fazem ao respeito do seu trabalho e o do trabalho em parceria com a escola. Todos esses aspectos possibilitaram-me analisar a proposta sócio-educativa do Programa.

Os jovens sob a ótica das orientadoras

Em primeiro lugar, foi explorada a concepção de jovem das orientadoras, na suposição de que é a partir dessa concepção que elas desenvolvem as diferentes estratégias de atendimento aos jovens.

As profissionais do Programa manifestaram certa dificuldade em integrar a categoria adolescente dentro de um marco conceitual maior de juventude, para assim ir além da divisão etária do Estatuto. O seu discurso centrou-se na categoria adolescente como sujeito de atenção do Programa, que deve ser vigiado e corrigido antes de se adentrar no caminho das drogas e da delinquência,

“...juventude é uma coisa muito ampla, mas o adolescente se restringe mais e é um período que precisa ser mais trabalhado, pois quer experimentar coisas novas, mas precisamos trabalhar muito mais com eles, essa coisa de viver em grupo, descobrir com o outro. Período de liberdade, descoberta, não é nem adulto nem criança. E para a família também é complicado, as informações estão aí, as drogas estão aí, mas é preciso saber dividir as coisas, não experimentar para saber como é.” (Orientadora 2)

Esse sujeito a ser vigiado e corrigido é considerado deficitário, incapaz e facilmente influenciável pelo grupo. Nesse sentido, tanto Muñoz (1994) quanto Costa (2001b) assinalam a importância de reconhecer as competências, capacidades e potencialidades do sujeito atendido, considerando o que ele é, o que ele sabe e é capaz de fazer, posição que pode permitir à orientadora atuar como mobilizadora e ativadora dos recursos do jovem em busca de mudanças.

Para este estudo, foi utilizado um conceito de juventude que ressalta a diversidade e especificidade de cada jovem de acordo com o contexto em que se encontra inserido (MARGULIS, 2004; DAYREL, 2003). Nas falas das orientadoras, há uma idéia contrária a essa. É possível perceber, nessas falas, uma visão homogênea da juventude, como se todos os jovens tivessem as mesmas dificuldades e carências, a pesar das origens socioeconômicas diferentes,

“O jovem, o adolescente é muito carente, e muitas vezes nem sabe porquê. Os nossos adolescentes, apesar de tudo isso, ainda tem o problema financeiro que implica, pois vivemos num mundo mercadológico. Ele sente vontade também de ter uma roupa bonita, um tênis da hora... Muitas vezes eles não tem perspectivas de futuro e acabam entrando nas drogas. Não vejo diferença entre eles e outros jovens, a não ser as carências, porque muitas vezes é só falta de limite.” (Orientadora 1)

Essa forma de igualar a juventude de diferentes origens sociais e culturais, também presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, parece corresponder a uma tentativa de hegemonizar, como único e melhor, o modo de vida das classes dominantes, sem considerar que, no contexto atual do neoliberalismo, as distâncias que separam os distintos grupos sociais são cada vez maiores (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

Uma das orientadoras descreve a necessidade de distinguir a etapa de desenvolvimento que o jovem está vivendo, que pode ser no começo da adolescência com 13-14 anos, ou no que ela denomina como ao ‘entrada no mundo adulto’, com 17-18 anos.

Assim, cada etapa tem uma temática principal a ser conversada com o jovem,

“...meu trabalho com eles é um processo assim, depende da condição de cada um, né? vamos supor, um adolescente que ele está numa fase de 13, 14 anos, ele ainda tem algumas questões que ele pode procurar, está saindo da infância, né? está indo pra adolescência, então por exemplo eu trabalho muito essa questão do que é ser adolescente? Por exemplo, aquele que está com 17 pra 18 é o processo de sair da adolescência e vai pra idade adulta, então eu trabalho com aquilo ali...” (Orientadora 1)

Destaco que essa estratégia de olhar os jovens atendidos desde uma perspectiva que permita orientar o atuar profissional é uma iniciativa pessoal, que não tem sido sistematizada nem socializada, para ser refletida junto às colegas, a fim de considerada como parte de um plano de atendimento que represente a proposta sócio-educativa do PMSE-PMF.

Ainda a partir da idéia de uma visão centrada no *déficit* e na incapacidade do jovem, as orientadoras falam sobre a falta de motivação, de propósitos e de perspectivas,

“...a grande maioria totalmente desestimulados do que querem e do que gostam até, se tu perguntar pra a maioria ‘o que tu gosta de fazer?’ ‘mmm, não sei’, muitos não dizem nem(...)se sei gostam de jogar bolinha de grude, soltar pipa, já é uma coisa que gostam,

né? acho que a maioria ainda, a princípio assim, mas acho que isso meio faz parte da adolescência, não é? tal vez não tão forte assim, mas...” (Orientadora 3)

Outro elemento mencionado pelas orientadoras é o preconceito em cima da figura dos jovens e, especialmente, a imagem do ‘menor infrator’. Os jovens pobres têm sido estreitamente relacionados à delinquência, sendo estigmatizados e olhados continuamente com desconfiança. Essa imagem negativa tem sido reforçada pela mídia, que não apenas os têm criminalizado, mas também suas condutas, sua música, sua forma de vestir, seus símbolos e outros elementos de sua identidade, os quais são associados diretamente ao mundo do crime (ESPINOZA, 2001). Segundo as entrevistadas, esse preconceito não faz parte da sua concepção, por isso, é possível para elas realizar um trabalho adequado com os jovens,

“...eu acho que primeiro assim, adolescente autor de ato infracional ele tem muito a questão do preconceito em cima dele, então quem não conhece muito a área sempre olha como o menor infrator ou trombadinha e a gente não tem esse processo de preconceito com eles, porque senão não conseguiria trabalhar aqui dentro...” (Orientadora 1)

Na fala de uma das orientadoras, aparece certa distinção que diferencia os jovens como aqueles com quem é possível estabelecer um trabalho sócio-educativo e aqueles com quem existem mínimas possibilidades de trabalho em conjunto. No primeiro grupo, estariam os jovens que vivem em condições de pobreza, mas com dignidade e com alguma possibilidade de consumo. Ao mesmo tempo, o seu relacionamento familiar é estreito, com laços afetivos firmes e duradouros. Com esses jovens seria possível elaborar um trabalho de reflexão crítica,

“...os que a gente consegue fazer que esse espaço seja um espaço reflexivo, um espaço de proposta de mudança, seja de comportamento, seja de visão de mundo, seja de objetivo de vida, sei lá, ele tem duas coisas assim, primeiro ele tem uma condição socioeconômica um pouco melhor, não é um adolescente que passe fome, que passe necessidades econômicas, que pode morar numa comunidade empobrecida, pertencer à classe popular, mas ele tem uma mãe que trabalha e que consegue ter dinheiro pra sustentar à família e ainda dá uma camiseta e uma bermuda uma vez ou outra e tem família mais presente...” (Orientadora 3)

No segundo grupo, estariam os jovens com uma situação de pobreza mais extrema, com laços familiares e redes de apoio frágeis e um importante compromisso com a vida do crime e do narcotráfico. Com eles, as possibilidades de trabalho são muito reduzidas, limitando-se só a elaboração de objetivos mínimos a conseguir.

“...o adolescente que ele é de comunidade popular, mas ele tem sérias privações sócio-econômicas e que a família não está presente, isso é muito forte a ruptura do laço familiar, pode até ser que eles vivam na mesma casa, mas não têm laços, eles não estabelecem, não mantêm esses laços afetivos, de amor, de respeito, de família, sabe? e normalmente esses estão comprometidos com o narcotráfico, daí esses é muito difícil, nossa intervenção ser positiva é muito complicado e aí assim, passou seis meses, oito meses, um ano e aquele adolescente continua naquele mesmo estado, ponto zero de quando ele entrou...” (Orientadora 3)

Parece existir certa dificuldade por parte das orientadoras para enxergarem os recursos que os jovens possuem, pois, embora mostrem um discurso aparentemente livre de preconceitos e uma postura aberta ao caráter diverso dos jovens, mas que deixam entrever uma visão desqualificadora que termina por modelar a forma de atendimento a esse jovem ‘pobre e sem recursos pessoais e sociais’.

As famílias dos jovens

A promulgação do Estatuto significou um avanço substancial na consideração das crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Nesses direitos, encontra-se aquele que assegura a competência da família como a instituição encarregada da criação dos filhos (GARCÍA MENDEZ, 1998). Nos tempos em que o Código de Menores estava vigente, baseado na Doutrina da Situação Irregular, a família pobre era considerada incapaz, moral e intelectualmente, de educar seus filhos, sendo instaurada uma rígida política de internamento (MARTINS, 2003; CÉSAR, 1999).

No atendimento sócio-educativo dos jovens no PMSE-PMF, a família é considerada como fundamental, mas permanece presente a visão de *déficit* e incapacidade para levar adiante sua tarefa socializadora,

“Muitas famílias acham que o programa é a solução do problema. Geralmente a família leva 16 anos para estragar o guri e querem que nós em 6 meses demos conta de arrumar o estrago.” (Orientadora 2)

“O adolescente já cresce muitas vezes numa família que trafica, então como vou explicar pra ele e fazer ele entender que traficar é ruim..” (Orientadora 1)

O contexto familiar é identificado como fonte dos problemas do jovem. Esses problemas são atribuídos às famílias que não estabelecem limites para os seus filhos ou que não lhes prestam suficiente atenção, as duas atitudes consideradas pelas orientadoras como fundamentais para o desenvolvimento desses jovens,

“...então hoje eu vejo dois casos bem sérios assim, o problema da falta de limites que os pais dão, é por isso que eu acho que não tem como a gente excluir a família do processo e, a segunda condição, diz respeito à parte da atenção assim, da negligência assim, muitos deles assim os pais não estão nem aí e aí eles vão crescendo e aí eles vão encontrando na rua às vezes o que eles não tem dentro de casa, (as vezes) eles não tem atenção, carinho, compreensão, não tem quem o escute, já teve adolescente que não tinha mais ninguém pra conversar senão fosse comigo, porque não tinha em casa com quem contar, aí tu tem que fazer todo um processo de resgate familiar pra que a família entenda que o filho está ali, ele precisa de atenção e ele sendo problemático, ele está precisando de mais atenção no momento...” (Orientadora 1)

“...a família é fundamental, né? não tem como você atender o adolescente e excluir a família (...) tem casos em que o problema está dentro de casa, muitos jovens acabam vindo pra cá, por exemplo porque tem briga dentro de casa, o pai e a mãe foram lá e registraram um boletim de ocorrência, ou por exemplo ele está usando drogas e isso está causando stress familiar e o pai e a mãe não sabem como lidar com aquela situação, então assim, agente trabalha muito junto com a família, porque assim, o pai e a mãe também tem que entender o que está acontecendo e a culpa não é só do adolescente aquela situação...” (Orientadora 1)

Apesar disso, ao mesmo tempo, a família é considerada como fundamental no desenvolvimento do processo do jovem, referindo as experiências de sucesso, geralmente, quando a família desempenha um papel ativo de envolvimento. Essa apreciação coincide com o assinalado por Muñoz (1994), cuja sugestão é o desenvolvimento de conversações também com os ‘outros significativos’ dos jovens, especialmente a família,

“Olha! Quando a família participa, e temos muitas famílias que acreditam no nosso trabalho, o trabalho acontece de uma maneira legal, mas também tem muitas famílias que não participam..” (Orientadora 2)

“Os laços se fortalecem depois de algum tempo nas famílias. Mas é importante que o adolescente mostre em seus atos que é merecedor da confiança dela. A parceria da família é fundamental no progresso desse adolescente.” (Orientadora 3)

Ao reconhecer a importância da família no processo do jovem, cabe-nos perguntar como é possível desenvolver um trabalho de atendimento desses jovens e suas famílias a partir de uma visão que os desqualifica. Miotto (2001) adverte sobre a necessidade de mudar os modelos de atendimento baseados em perspectivas burocráticas e psicossociais que atribuem às famílias desses jovens incapacidade para desenvolverem estratégias de solução das suas dificuldades, reconhecendo suas potencialidades e outorgando uma atenção integral a esses jovens. “Isso implica na integração das ações em diferentes níveis, ou seja, das políticas sociais, da organização dos serviços e da atenção direta às famílias.” (MIOTTO, 2001: p.116)

Obrigação de cumprir a Medida

Nas Medidas do Programa, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços Comunitários, que se executam com o jovem no seu lar, na sua comunidade, sem privação de liberdade, a pessoa denominada orientador deverá acompanhar o jovem, tentando estabelecer um vínculo, uma relação que lhe permita trabalhar na reconstrução do seu estilo de vida, seus valores, sua convivência familiar e social (Giustina, 1998). Por ser uma relação surgida pela força, pela obrigação imposta pelo Juizado da Infância e Juventude, podemos supor que, nem sempre, o jovem está disposto a ter atendimento,

“...alguns começam cumprindo a obrigação e concluem cumprindo a obrigação, porque eles são muralhas assim, são fechados e eles falam o que eles acham que a gente quer ouvir, né? assim e não se abrem e a gente não consegue chegar no mundo deles mesmo, não consegue fazer uma intervenção mais efetiva assim...” (Orientadora 2)

“...muitos ainda vêm como apenas uma obrigação, estão cumprindo uma pena como eles falam, que é uma Medida, né? então como é uma coisa que o Promotor determinou, o Juiz

mandou, tem que cumprir e acabou. É uma obrigação, não conseguem perceber e aí entra nosso papel de tentar mostrar pra ele que não está aqui pra ser punido...” (Orientadora 3)

“ele vem muito mais como uma obrigação de cumprir uma determinação judicial do que como uma proposta de atendimento que pode gerar uma mudança de comportamento, uma mudança de projeto de vida, de objetivo de vida pra ele, assim, sabe?” (Orientadora 1)

A disposição do jovem para aceitar a relação de ajuda passa a ser um fator essencial para alcançar algum objetivo. No entanto, se o jovem não está decidido a abrir o seu mundo para sua orientadora, as possibilidades de conseguir elaborar um projeto de trabalho conjunto são mínimas, situação que leva o Programa a exercer uma função apenas fiscalizadora,

“... eu acho que vira meio não sei se burocrático, é (...) se o adolescente está disposto, se ele já está meio ligadinho de que o que ele quer, ele quer modificar um pouquinho a vida dele e agente consegue dar uma oportunidadezinha, daí o objetivo do Programa é atingido em parte, mas se ele está num processo que a gente ainda tem que puxar muito por ele e pela família aí é bem difícil de a gente atingir os objetivos, porque não tem todo esse apoio atrás, né? eu acho, é por isso que digo, aí as vezes torna-se meio burocrático, entendeu? que a gente conversa um pouquinho com o adolescente, atende um pouquinho, ‘ah, não cometeu mais atos infracional, então vamos encaminhar relatório pra o juiz’, isso é burocrático, né? A gente não tentou melhorar a vida dele...” (Orientadora 2)

“...a relação do Programa com o jovem é boa dentro do possível. Eles vêm aqui obrigados, com uma certa barreira, não é de livre vontade. Alguns se abrem, outros não conseguem atingir o objetivo deles, ou seja, o de refletir a vida deles e o porquê estão aqui...” (Orientadora 1)

“...é claro que tem alguns adolescentes que não se abrem e aí agente acaba fazendo mais fiscalização mesmo. Procuramos não fazer isso, mas o fato coercitivo é trazido pelo Estatuto. Procuramos dar o cunho sócio-educativo...” (Orientadora 3)

A situação de ver-se obrigado a cumprir a Medida imposta pelo Juiz e a imposição de falar acerca de sua vida, pode ser considerada uma intromissão na vida desses jovens, questão que já foi mencionada por eles, o que também é percebido pelas profissionais do Programa,

“...mas eu acho que a maioria deve-se sentir prejudicado, né? humilhado talvez, porque ele vem aqui expõe sua vida toda e nada vai pra frente, né? e alguns talvez ainda acham que a gente está fazendo muito, né?...” (Orientadora 2)

O caráter sócio-educativo do Programa

O caráter sócio-educativo do Programa é um dos eixos centrais desta pesquisa, considerando que o objetivo da aplicação de uma Medida Sócio-educativa é educar, ensinar e responsabilizar aos jovens pelos seus atos (VERONESE, QUANDT e OLIVEIRA, 2001; ECA, 2003). Dessa maneira, interessa conhecer como é que o PMSE-PMF tenta alcançar esse objetivo.

As profissionais orientadoras do Programa consideram que é fundamental levar em conta a estrutura insuficiente para o trabalho de atendimento dos jovens,

“...então assim, eu acho que tem muita boa vontade de fazer muita coisa, mas a gente consegue resolutibilidade muito pouco, porque falta estrutura no Programa, né?...” (Orientadora 3)

“...bom, pra a gente dizer a questão sócio-educativa tem que levar em conta uma série de coisas assim, acho que a primeira delas é o processo de estrutura que a gente tenta trabalhar, que é insuficiente, a gente tem um número insuficiente de profissionais por exemplo, a gente não tem muito que oferecer pra eles...” (Orientadora 1)

Dessa maneira, é relevante considerar a diferença entre a proposta sócio-educativa que traz o Estatuto e o trabalho concreto que é possível desenvolver com os jovens. No caso do PMSE-PMF, o trabalho desenvolvido se efetiva principalmente no atendimento individual, desde a perspectiva do serviço social e na procura de acesso à oferta de outros programas sociais: educação, profissionalização, saúde, entre outros,

“...eu acho assim oh, que de sócio-educativo ele pode ter na proposta muita coisa, porque ele é fundamentado numa lei que é inovadora, que rompe preconceitos e estabelece novos paradigmas assim, então por conta disso ele é muito interessante na proposta, acho que a proposta da equipe também é uma proposta emancipadora, uma proposta interessante assim, só que na execução direta eu acho que agente deixa muito a desejar assim, é muito frágil, é muito incipiente a nossa capacidade sócio-educativa, porque nosso trabalho se fundamenta, basicamente, no atendimento individual do adolescente e do serviço social,

né? assim basicamente o atendimento individual, pouca extensão de atendimento familiar e encaminhamentos das demandas que vão aparecendo...” (Orientadora 3)

“...mas agente esbarra assim, na pouca capacidade de atendimento da demanda da rede, seja na educação, saúde, habitação, nem pensar né? seja qualquer um deles, a capacidade de atendimento das demandas sociais hoje no Município, o que a gente tem de Política Pública estruturada pra atender é, sabe? Florianópolis teve um boom nos últimos seis anos, cresceu assustadoramente em nível populacional e junto com o nível populacional as demandas sociais e a Prefeitura não dá conta de responder às demandas, então é muito complicado, é bem, a gente enfrenta varias dificuldades assim...” (Orientadora 3)

É possível observar que, a pesar das dificuldades, as profissionais possuem um senso crítico a respeito da proposta de trabalho atual e do caráter sócio-educativo dela, considerando que é factível desenvolver um trabalho de maior qualidade, mas sem apresentar alguma ação concreta para modificar a situação,

“...ela é educativa, mas ela é pouco, na minha opinião assim, frente ao que agente poderia fazer no sentido de ajudar a esses adolescentes a realmente assim...fazer uma avaliação assim, (...) então, acho que a nível de proposta tem muita coisa legal, o Estatuto trouxe essa ruptura, esse novo paradigma e tal, mas agente ainda consegue fazer muito pouco, eu acho que poderia ser feito muito mais...” (Orientadora 3)

Uma das profissionais do Programa levanta a existência de uma clara diferença entre as duas Medidas aplicadas pelo Programa. Por um lado, o caráter sócio-educativo da Medida de Prestação de Serviços à Comunidade fica em dúvida, porque é realizado em parceria com outras instituições, mas sem um trabalho em conjunto, sendo impossível para elas corroborarem sobre o tipo de atividades realizadas pelos jovens e o caráter educativo que elas possuem. Por outro lado, a Liberdade Assistida consegue levar adiante um trabalho de reflexão crítica e de promoção de mudanças de comportamento nos jovens, devido, principalmente, a que o trabalho é desenvolvido no Programa pelas profissionais que trabalham nele,

“...a gente tenta fazer trabalho sócio-educativo dentro de nossa medida possível, assim a Liberdade Assistida, eu vejo assim, que existe um processo muito grande de reflexão, de entendimento da realidade, a gente faz isso com eles. Na Prestação de Serviços à Comunidade a gente entra na condição que como é uma parceria com outras entidades, a gente não consegue acompanhar essas entidades, então eu não sei até que ponto a gente pode avaliar que realmente eles cumpriram a prestação de serviços numa escola, em um

posto de saúde e realmente é educativo, entendeu? então assim, eu diria que se eu fosse falar entre as duas, eu acho que a Liberdade Assistida, por ser com a gente que tem tudo um olhar diferenciado no trabalho técnico, agente procura dar essa questão sócio-educativa....” (Orientadora 1)

Nesse sentido, é indispensável que, nos locais de cumprimento da Medida Sócio-educativa de Prestação de Serviços à Comunidade, exista uma pessoa que atue como referência para o jovem, exercendo a função de educador e se relacione com ele de maneira positiva. Ao mesmo tempo, é preciso manter um contato regular entre o Programa e a instituição com o intuito de desenvolver um trabalho consistente em conjunto, dessa forma, os objetivos da Medida poderiam ser mais facilmente alcançados (CRAIDY, 2005).

A respeito das estratégias de atendimento que o Programa leva adiante com os jovens, ficou evidente a inexistência de um plano de trabalho estandardizado, adotado pelas profissionais. A partir disso, cada orientadora desenvolve, individualmente, estratégias de atendimento que considera mais adequadas, dependendo da situação de cada jovem e dos recursos disponíveis, tanto pessoais quanto de cobertura da rede social de apoio,

“...não tem assim, não existe um plano, não existe um processo de etapas de atendimento metodológico, que a gente siga isso e que no final a gente avaliar (...) o objetivo com eles é a confecção de documentos pessoais, porque não vou conseguir nada além disso, não existe isso, sabe assim, é muito mais uma coisa pessoal e profissional e individual no teu relacionamento com o adolescente que tu está atendendo, se rola, se não rola, se fez, se não fez, não há uma metodologia de intervenção, uma metodologia de atendimento do Programa não, não está como uma das etapas da metodologia de atendimento a avaliação, né? o ano passado agente até chegou a estudar de fazer o plano, o PAI, Plano de Atendimento Individualizado, sabe? e de fazer um plano mesmo aonde agente colocaria junto com o adolescente quais são os objetivos que agente vai e tal...” (Orientadora 3)

Assim, são destacadas, como as principais estratégias, a entrevista individual e familiar, a visita domiciliar, a articulação com a rede e as ligações telefônicas, que conformam um conjunto de estratégias de atendimento,

“...a base de nosso atendimento é um atendimento individualizado, atendimento de família, a visita domiciliar, a articulação com a rede, né? e isso agente faz numa situação ou na outra, é claro que esse que está numa situação sócio-econômica mais seria por exemplo, a gente precisa muito mais de cobertura da rede do que qualquer outra coisa e aí a gente esbarra com a dificuldade de conseguir varias coisas, né?...” (Orientadora 3)

“...vamos ver, o primeiro que a gente tem agente faz atendimentos individuais, tanto com o adolescente, quando chama a família, quando não conversa com todos juntos, né? faz a visita domiciliar que é uma coisa importante, telefona, liga e dentro dessa condição assim, a gente vê o que ele está com muito tempo ocioso, de repente, vamos tentar, esta fora da escola, vamos tentar inserir ele na escola, tem tempo a mais, ele quer fazer uma atividade que ele gosta, a gente tenta encaminhar ele para um curso profissionalizante, enfim...” (Orientadora 1)

Destaco que a conversação é mencionada como uma das principais ferramentas de trabalho com os jovens, mas, aparentemente, sem considerar o seu valor como instrumento de elaboração de novas perspectivas e novas explicações da realidade, que podem servir como veículos de mudança (MUÑOZ, 1994). Uma estratégia mencionada por uma orientadora foi o estabelecimento de conversações em relação à planificação do futuro do jovem, destacando, mais uma vez, a incapacidade deles para refletirem a respeito da sua vida e a inevitabilidade de propor-lhes o exercício de olhar para o futuro,

“...eu acho que uma das estratégias mais sérias que eu faço com eles é tentar planejar o futuro mesmo, porque eles não tem esse exercício de pensar a vida deles, eles não sabem pensar, não foi ensinado pra eles a planejar, a refletir, não tem, não existe isso, muito poucos fazem isso, aí procuro trabalhar esse exercício de repensar sua vida e planejar, não tem como agente atender eles de início ao fim sem falar de planejamento, mesmo que seja indireto, tal vez ele não perceba assim como a palavra planejamento, mas a gente faz...” (Orientadora 1)

A respeito da frequência com que são atendidos os jovens no Programa, uma das orientadoras refere que o habitual é realizar entrevista duas vezes por mês, mas esses encontros podem aumentar, dependendo da situação específica de cada caso,

“...nos atendimentos dessas situações mais complexas em que a gente acaba atendendo mais continuamente, tu não espaça tanto o atendimento, né? aos adolescentes menos críticos a gente atende de 15 em 15 dias, esses mais complexos agente acaba atendendo assim toda a semana, tu faz mais visita domiciliar, tu puxa mais pela família e pela rede assim muito, muito, muito mais, né?...” (Orientadora 3)

Em relação ao trabalho que a equipe profissional realiza, as orientadoras assinalaram que existe, como principal ferramenta de trabalho em conjunto, a reunião de equipe, em que é possível expor os casos que estão sendo muito difíceis de atender, assim é possível encontrar, com a ajuda das colegas, possíveis saídas às dificuldades de atenção,

“...a gente tem estudo de caso em geral um cada 15 dias ou as vezes em nossas reuniões semanais se alguém tem algum caso pra discutir já leva...apresenta o nome do adolescente, a situação, aí coloca “estou com dificuldades”, conta a historia dele, né? e agente procura juntas encontrar uma solução, essa é a condição, é muito rico até essa condição de estudo de caso, porque muitas vezes a gente não consegue na hora sozinha perceber uma solução e aí as vezes tu conversa com uma ou com a outra e percebe que az vezes mais pessoas pensando juntas acham uma solução melhor e isso é o que a gente faz assim...” (Orientadora 1)

Contudo, uma das orientadoras considera o trabalho em equipe insuficiente, inconsistente e pouco sistemático, sem planejamento nem avaliação. Ao mesmo tempo, estima que a maior parte do trabalho é realizado isoladamente por cada profissional e que o estudo de caso nas reuniões aparece como uma alternativa apenas quando a situação de algum jovem é grave e a profissional não consegue mais intervir,

“...eu não sinto que a gente faça um trabalho de equipe assim, uma coisa forte, consistente, uma proposta que tem começo, meio e avaliação, pra recomençar e fazer de novo e avaliação, pra recomençar e fazer de novo, sabe?(...) eu ainda penso que a gente está fazendo muito mais ilhas de atendimento isolado, cada uma é responsável pelo seu adolescente, quando está assim com uma corda no pescoço, que não sabe mais o que fazer, daí leva pra reunião de equipe, que às vezes é sistemática, às vezes ela não é tão sistemática assim, né?...” (Orientadora 3)

Ainda, a mesma orientadora insiste em destacar que, nas duas Medidas Sócio-educativas do Programa, a atuação das profissionais é isolada e fragmentada, sem um corpo de equipe que trabalhe em conjunto. No entanto, refere que a equipe possui um alto potencial para desenvolver um trabalho de maior consistência,

“...eu acho assim que como equipe é uma equipe que tem grande potencial, mas que ainda trabalha isoladamente, sem um corpo de equipe assim, a psicóloga faz o serviço dela, o serviço social faz o serviço dele, a LA é uma coisa, PSC é outra coisa, é tudo bem separadinho, cada um em sua caixinha(...) mas acho que é uma equipe que tem boas propostas, tem boas idéias, tem grande potencial, mas que precisava assim de uma pitada de sal a mais assim, pra fazer um trabalho que fosse um diferencial assim...”(Orientadora 3)

Quando consultada respeito ao trabalho em parceria com as outras instituições de atendimento à infância e juventude, dentro do Complexo Ilha, uma das orientadoras considera essa relação superficial e uma instância de apenas intercâmbio de informações,

quando é atendido o mesmo jovem em dois Programas paralelamente, mas sem o planejamento de uma intervenção em conjunto,

“... a nossa relação...eu diria também que é superficial assim, que é de troca de figurinhas, a família chegou num outro Programa e mencionou que é atendida na LA, elas vêm aqui pra saber o que tipo de atendimento que a gente está, pra conversar sobre o que elas fazem e tal e aí a gente também quando sabe que eles são atendidos por outro Programa a gente também vai até o outro Programa, mas é assim, nessa coisa da troca de informações mesmo, não no planejamento, no estudo de caso, no planejamento de intervenção conjunta...” (Orientadora 3)

Nesse sentido, Muñoz (1994) destaca que uma atuação associada, complementar e coordenada com outras instituições pode ser útil na busca de respostas para as necessidades das pessoas, assim, vários Programas trabalhando em conjunto podem conseguir muito mais que um isolado.

O caráter terapêutico do trabalho Sócio-educativo

Levando em conta que o atendimento dos jovens no PMSE-PMF pode ser considerado Contexto Obrigatório, é possível fazer a distinção de um trabalho que não corresponde ao âmbito da terapia clínica, mas que pretende, por meio da coerção, promover a mudança de comportamento e de estilo de vida dos jovens (MILÁN,1997). Questionadas a respeito, as orientadoras manifestaram que, efetivamente, realizam um trabalho de reflexão terapêutica, mas com as limitações da própria formação em serviço social,

“...não deixa de ser, né? não tem, mas assim não tem como eu dizer assim que eu não faço uma terapia com eles, eu faço um pouco um processo terapêutico, se bem que assim, oh, a gente é um processo de limitação da nossa área, a gente trabalha de uma forma, o psicólogo tem outras questões assim, mas dentro de nosso trabalho com eles a gente faz uma terapia assim, não deixa de ser porque a gente leva em conta uma serie de questões do eu, da personalidade dele, não é só o contexto em volta dele, mas a gente tenta trabalhar um pouco também a pessoa...” (Orientadora 1)

“...o nosso eu acho que é, muito, muitas vezes o adolescente ele não quer atendimento psicológico por exemplo, ele quer só ficar com a assistente social, então nosso trabalho com ele, além de encaminhar todas as demandas, todas as questões que ele vai trazendo é muito terapêutico sim, eu diria que nós aí é muito mais reflexivo e terapêutico no sentido de que agente trava conversas que são reflexivas e que acabam fazendo um exercício terapêutico, né? porque o assistente social não faz terapia, não no Brasil, né? então agente

acaba fazendo muito nessa linha assim, acaba sendo, essa questão acaba sendo fortalecida, do atendimento individual acaba sendo fortalecida...” (Orientadora 3)

Nesse sentido, a distinção proposta por Milán (1997), em relação aos Contextos Obrigatórios de atendimento, considero que permite uma ampliação da perspectiva do trabalho realizado pelas profissionais do Programa, abrindo um leque de possibilidades de desenvolvimento de estratégias para o atendimento dos jovens, sem a carga de estarem realizando um trabalho que não corresponde a sua área de atuação profissional.

As orientadoras como trabalhadoras

O trabalho da orientadora pode ser caracterizado como de ‘care-giver’, doadora de cuidado, um tipo de trabalho em que o investimento afetivo é um requisito e, sem ele, a realização da tarefa é impossível (CODO,1999). Ao serem consultadas sobre a sua situação pessoal, de investimento de energia e de como lidam com as dificuldades do trabalho, as orientadoras reconheceram o alto desgaste que implica o trabalho com os jovens e a necessidade de procurarem formas de reintegrar a energia investida no trabalho,

“eu acho que a gente sente, sente um processo de impotência assim as vezes, porque as vezes tu queria ter mais que oferecer, entendeu? porque não são só meia dúzia de palavras bonitas que vão fazer ele repensar a vida dele, se agente não puder apresentar alguma solução prática, alguma perspectiva (...) tirar eles desse processo de marginalização e fazer eles se sentir inseridos na sociedade, eu sinto isso, é uma das dificuldades que eu tenho assim, pra onde encaminhar? sabe?” (Orientadora 1)

“...não sei se é pela especificidade do trabalho, que é um trabalho assim que mexe muito com a energia da gente mesmo, porque não é fácil assim tu atender despida de qualquer juízo de valor, de qualquer preconceito, de qualquer preconceito que você tem estabelecido como valor moral o pessoal, sabe? o valor ético e assim tu atender um adolescente que tem seis homicídios, né? e ver assim grandes possibilidades de intervenção com ele, é difícil, é uma coisa que é um exercício que tu tem que recarregar, eu penso assim, os teus conhecimentos teóricos, tu tem que ficar, estar muito forte profissionalmente e pessoalmente pra dar conta de muitas coisas e não deixar assim de repente tu querer tu assumir um pouco as de mãe com ele e ficar morrendo de peninha dele, “oh a vida foi tão cruel com ele” sabe? não sei se é por isso, é um trabalho meio pesado...” (Orientadora 3)

“a gente luta com todas as dificuldades de infra-estrutura, né? pra dar conta do serviço assim e um trabalho meio isolado, a gente não tem grande apoio, grande respaldo, grandes estruturas, né? aí trabalha com essa questão energética assim, que ele é cansativo por ser

pesado, por trabalhar com coisas muito delicadas mesmo assim, né? atentado violento ao pudor, estupro, homicídio, roubo, sabe? coisas pesadas, né?” (Orientadora 3)

Também foi possível escutar falas que deram um sentido positivo ao trabalho realizado, conceituando-o como uma oportunidade de aprendizagem e de ampliação de visão de mundo. Ao mesmo tempo, a profissional descreve o exercício da assistência como uma forma de promover o bem-estar da pessoa com quem trabalha e não unicamente como a entrega de ajuda material ou econômica,

“...eu acho que é oportunidade, poderia dizer oportunidade, acho melhor, a gente está aprendendo muita coisa assim, porque eu acho que nas inter-relações, nas trocas que agente tem, a gente aprende muito, porque eu aprendi muito nesses anos todos com eles, com eles, com pessoal com quem trabalhei, até nas dificuldades que a gente passa ensina a gente a observar melhor as coisas, então a gente sai daquele mundinho muito fantasioso e agente põe o pé na realidade, eu posso dizer que hoje eu sou muito mais realista do que antes que entrei aqui, entendeu? assim como pessoa eu acho que quando a gente sai um pouco do umbigo da gente, agente pode olhar para o outro e tentar fazer alguma coisa pelo outro é muito bom, porque agente faz o exercício da assistência, não é aquela assistência da cesta básica, é a assistência mesmo de tentar fazer que aquela pessoa reflita sobre a vida dela, que eu acho que é a coisa mais seria que tem, porque muitas pessoas não tem nem com quem conversar...” (Orientadora 1)

Uma das orientadoras refere como ela se situa no papel de educadora social, validando sua presença no cotidiano do jovem como elemento central da sua atividade sócio-educativa,

“...a gente não deixa de ser também um educador e eu me vejo muito nesse papel de educador, porque acho que educador não é só o professor que vai na sala de aula, é o pai, a mãe, é a assistente social e a psicóloga, é quem esta no lado dele no dia-a-dia, entendeu...” (Orientadora 1)

Mulheres orientadoras

A presença exclusivamente feminina na equipe do Programa surgiu como uma categoria a explorar devido às possíveis implicações dessa particular conformação da equipe de trabalho do Programa. Enquanto a isso, as orientadoras manifestaram que isso corresponde a uma condição ligada às profissões da área social, nas quais atuam apenas mulheres,

“...essa é uma coisa interessante, porque a área do Serviço Social e da Psicologia a maioria são mulheres, inevitavelmente acabam vindo mais mulheres, né? nós nunca tivemos um funcionário homem, nunca tivemos não, mas não que a gente não quisesse, até acho que seria interessante, até pra dar um contrabalanço, mas é que a nossa área é uma área muito feminina, hoje que esta aparecendo mais o assistente social homem...” (Orientadora 1)

Em relação a como os jovens vêem as profissionais mulheres do Programa, as orientadoras consideram que eles estão acostumados a tratar apenas com mulheres nos distintos Programas de atendimento social, o que não representa surpresa nenhuma,

“...eu não sei se pra eles faz muita diferença essa condição, não é? mas de qualquer forma, a área social ela é muito mais caracterizada por ter mulheres, então quer dizer que muitos adolescentes nossos já foram atendidos em outros Programas e a maioria desses outros Programas só tem mulheres, então eu acho que eles não chegam a fazer esse exercício de refletir porque que nós somos apenas mulheres, eles sabem que tem assistentes sociais e psicóloga, isso, não tem um processo de perguntar porque...” (Orientadora 1)

A ausência de profissionais homens no Programa é relacionado também a certa ausência da figura masculina na configuração familiar dos jovens, por isso, as orientadoras consideram interessante a possibilidade de atuação de um profissional homem, que poderia representar os limites e a autoridade ausente na vida deles,

“...não, eu acho que não, eu penso que seria interessante se a gente tivesse a presença masculina, porque a grande maioria dos nossos adolescentes eles vem de uma organização familiar onde a figura do homem não esta presente também e assim na sociedade, no senso comum reporta-se a figura masculina como a figura da autoridade, do limite, né? e a gente vê que os adolescentes chegam aqui exatamente assim, não que cometeram ato infracional por isso, mas que o contexto, a historia de vida deles vem carregada de uma falta de limites, de uma falta de autoridade, porque a mãe, a mulher aí entrou ao mercado de trabalho e aí acumulou o papel de mãe, de trabalhadora, de dona de casa e deixa as coisas mais (frouxo) tal, então eu penso que a presença masculina seria bem interessante pra fazer um contrapeso assim de referências, sabe?...” (Orientadora 3)

A parceria com a escola

Considerando a básica e prioritária função de socialização secundária dos alunos e alunas na escola e a preparação para a incorporação futura ao mundo do trabalho (BERGER e LUCKMANN, 1985; PÉREZ GÓMEZ, 1998), foi explorada a forma como o PMSE-PMF

estabelece uma relação de colaboração com a instituição escolar em prol do atendimento aos jovens.

Nesse sentido, o baixo nível de escolarização dos jovens atendidos e a diferença entre a série e a idade deles, representam sérias dificuldades para sua manutenção dentro do sistema educacional. Ainda deve ser considerado que as orientadoras referem ter um contato apenas superficial com a escola e nenhuma relação de colaboração,

“...a questão do ensino formal eu não saberia te dizer os números, mas acho que é legal até tu te reportar de repente ao perfil, a escola-educação formal primeiro que tem uma desincompatibilidade de idade cronológica e série, tá? isso está detectado na pesquisa e segundo que assim, a grande maioria deles estão na Educação de Jovens e Adultos, então nosso contato com a escola formal ele é bem superficial e ele acaba sendo mais espaçado e mais superficial ainda cada vez que a gente tem experiência de ir até a escola, porque a escola não pensa em contribuir, não posso generalizar, mas a grande maioria, não pensa em contribuir...” (Orientadora 2)

A constante reclamação da escola a respeito do comportamento do jovem é mencionada como um elemento que propicia o afastamento e o contato superficial,

“... aí a escola reza aquele rosário de reclamação do guri, ‘o Cláudio não trabalha mesmo, o Cláudio não vem nunca na escola, as notas dele são baixas, ele é um terror na sala de aula, os professores não agüentam mais, ninguém quer mais o guri aqui e ele já matou um e baleou outro e ele já roubou da’...tem tanta reclamação, é só reclamação que a gente, eu acho que agente acaba-se afastando ainda mais da escola, sabe?...” (Orientadora 3)

A possibilidade de uma atuação em parceria com a escola é, muitas vezes, descartada, pela pouca abertura para o trabalho em conjunto e até pode ser considerada um elemento negativo para o processo de atendimento,

“eu acho que nossa relação com a escola é bem superficial e não sei hoje do jeito que é, não sei se acrescenta positivamente ou se acaba sendo mais um elemento negativo assim na nossa caminhada, sabe? por que eles não são muito abertos assim a trabalhar juntos, ‘mais poxa aconteceu isto, ele falou isso pra mim do professor, como será que aconteceu?’ ‘ah imagina, claro que o professor tem razão, esse guri sempre foi isso, esse guri sempre fez aquilo’ né?, então assim, não sei infelizmente eu acho que poderia ser um grande parceiro, mas não é muito não...” (Orientadora 3)

Dado o interesse do PMSE-PMF em promover socialmente aos jovens a que atende, é curiosa a impossibilidade de estabelecer um trabalho em parceria com a escola, considerando que ambas as instituições poderiam, em conjunto, promover a integração social do jovem, criar-lhe possibilidades de participação, expressão e de sociabilidade (SOUSA e DURAND, 2002; PEREGRINO e CARRANO, 2003).

Capítulo IV: A guisa de conclusão

Na presente pesquisa, o objetivo principal foi explorar a forma como o PMSE-PMF desenvolve o seu trabalho sócio-educativo, buscando identificar os diversos aspectos que constituem o trabalho de atendimento dos jovens autores de ato infracional. Ao mesmo tempo, tentei compreender quais os significados atribuídos pelos jovens e suas orientadoras a essa relação pedagógica. Sob a égide dessa problemática é que pressupostos foram formulados, dos quais alguns, após investigação, foram confirmados, no entanto, deparei-me com uma série de elementos que mostraram outras perspectivas de análise.

O Brasil vive a sua maior ‘onda jovem’, mais de 35 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que exige a atenção do Estado quando implementadas as políticas públicas de juventude. Políticas que se preocupem, por exemplo, com o desemprego estrutural que atinge a cerca de 25% dessa população ou com a falta de escolarização de 18% dos jovens entre 15 e 17 anos (IBGE, Senso 2000).

Florianópolis mostra, em seus cartões postais, a vocação de uma cidade turística. No entanto, o verso desse cartão esconde a condição atropelante de uma cidade excludente e cheia de contrastes. Há um contingente expressivo de sua população que vive sem ser atingido, suficientemente, pelas políticas sociais. Essa situação é agravada pelo aumento da violência e da criminalidade, que envolvem, cada vez mais, a crianças e jovens. Assim, uma parcela importante da juventude se desenvolve sob a desigualdade e a falta de oportunidades, enfrentando sérios problemas sociais e procurando formas alternativas de sobrevivência.

O Programa investigado leva adiante um trabalho que tem como finalidade a mobilização dos recursos necessários para conseguir a reinserção social desses jovens. Assim, um dos principais desafios do Programa refere-se à capacidade de articular o trabalho com as redes sociais de apoio, especialmente nas áreas de escolarização, profissionalização e inserção laboral, aspectos que são fundamentais para promover uma inclusão efetiva desses sujeitos na sociedade. No entanto, o contexto dessas dificuldades, no âmbito teórico-metodológico, de estrutura e do investimento público parecem fazer dessa missão uma tarefa quase impossível.

O foco do presente estudo foi pesquisar as estratégias teórico-metodológicas utilizadas pelas profissionais do Programa para o atendimento aos jovens, considerando que esse âmbito de ação é responsabilidade da equipe técnica do Programa, portanto, susceptível de ser planejado, avaliado, criticado e modificado pelas próprias profissionais.

Como foi assinalado no decorrer deste estudo, a condição juvenil é um conceito construído, histórica e socialmente, não é algo natural ou essencial à condição humana, as circunstâncias culturais têm permitido que essa etapa da vida seja distinguida e considerada de uma maneira específica. Quando consultados os jovens participantes acerca do que significa para eles serem jovens, as respostas evidenciaram que eles significam sua condição estreitamente ligada com à moratória social que essa envolve, manifestando que seu principal interesse tem a ver com aproveitar o tempo livre e desfrutar da vida antes de assumirem responsabilidades que os vinculem ao mundo adulto.

Essa moratória também se traduz no discurso dos jovens no que se refere a uma certa vantagem que implica ser menor de idade e receber um tratamento especial quando comete algum ato infracional, condição essa que pode ser identificada como uma espécie de moratória legal. Essa ‘vantagem’ se relaciona com certo senso de impunidade por parte dos jovens, que se transforma numa das principais críticas sobre a aplicação do ECA, ou seja, não estar cumprindo a missão de responsabilizar os jovens pelos seus atos infracionais. Essa dificuldade não reside nos argumentos e disposições da lei, mas na forma como vem sendo administrada a execução das Medidas Sócio-educativas. Os programas em meio aberto não têm sido capazes de desenvolver estratégias teórico-metodológicas que permitam uma aplicação efetiva das Medidas e, assim, diminuir os níveis de reincidência e tempos de internação dos jovens. Reverter essa situação possibilitaria reduzir o senso de impunidade e contribuir para que esse trabalho adquira maior credibilidade e legitimidade (BAZÍLIO, 2003).

Em se tratando do caráter obrigatório das Medidas Sócio-educativas, alguns jovens entrevistados expressaram que comparecem ao Programa apenas para evitar a punição; outros, assinalaram que não só o freqüentam para evitar uma possível sanção, mas também por estarem dispostos a ‘ouvir conselhos’; outros ainda, manifestaram que o Programa representa um espaço onde se sentem acolhidos e aceitos. Isso mostra que, apesar do caráter

coercitivo do cumprimento da Medida, existe efetivamente a possibilidade de que alguns jovens considerem de maneira positiva o seu cumprimento.

Em relação aos significados atribuídos pelos jovens acerca as suas orientadoras, a maioria dos entrevistados se referiram a elas com uma imagem positiva, alguém que oferece apoio e está disposta a escutar e dar conselhos. Todavia, outros jovens manifestaram manter uma relação apenas formal com a profissional, num vínculo baseado na desconfiança e no receio. Diferente dos anteriores, um dos participantes assinalou manter um profundo laço afetivo com a profissional. Dessa maneira, é possível advertir que a orientadora pode ser considerada uma figura significativa, na medida em que a relação com o jovem possa ser estabelecida na confiança e na aceitação mútua, o que possibilitaria o empreendimento de um trabalho conjunto em busca de mudanças e de soluções a suas dificuldades (MILÁN, 1997).

A respeito do possível impacto do Programa na vida dos jovens, os depoimentos mostraram que só o simples fato de começarem a freqüentar o Programa já representou uma mudança em suas vidas. Essa mudança pode ser significada positivamente, como no caso dos jovens que manifestaram ter percebido uma melhoria na sua situação vital, logo após terem abandonado a ‘vida do crime’ com a ajuda da orientadora. Outros jovens assinalaram vivenciar mudanças, mas que elas não estavam relacionadas à influência do trabalho da orientadora, senão ao apoio familiar ou a esforços pessoais. Em contraposição, alguns assinalaram uma percepção negativa, pois o Programa os indicou para possíveis oportunidades de profissionalização e trabalho, situações essas que não se concretizaram, provocando-lhes um forte sentimento de frustração.

No caso dos depoimentos das orientadoras, essas demonstraram uma concepção sobre juventude estática e homogeneizadora, igualando jovens de diferentes origens sociais e argumentando que todos possuem as mesmas dificuldades. Ao mesmo tempo, evidenciaram uma visão do jovem deficitária e centrada nas carências, não reconhecendo suas competências, capacidades e potencialidades, perspectiva que, segundo Muñoz (1994), dificulta a atuação da orientadora como promotora da ativação dos recursos do jovem para modificar sua situação vital.

As profissionais apresentaram um discurso ambíguo a respeito da família, pois se, por um lado, destacaram a importância que as famílias têm no processo de atendimento, por

outro, mostraram uma visão negativa, identificando-as como fonte dos problemas dos jovens, pois ao mesmo tempo em que estabelecem limites difusos não dedicam atenção necessária a seus filhos. Essa visão desqualificadora parece não reconhecer o papel do grupo familiar na socialização e no desenvolvimento dos jovens, pois é nele que aprendem a dar sentido e significado a suas experiências, construindo a imagem de si e do mundo (SARTI, 2004; BERGER e LUCKMANN, 1985). Assim, a família deixa de ser percebida como um espaço no qual o jovem encontra valoração e sentido de pertença, podendo ser considerada como partícipe das soluções buscadas para as dificuldades dele, mesmo que, muitas vezes, seja parte dos problemas (MUÑOZ, 1994).

Em relação ao caráter obrigatório do cumprimento da Medida, as orientadoras coincidiram em assinalar que os jovens resistem a serem atendidos, chegando a se sentirem desrespeitados em sua privacidade quando são impelidos a falar de suas vidas, situação que dificulta o trabalho e limita os alcances da intervenção, realizando então, unicamente, uma função de controle e supervisão da vida dele. Essa visão mostra as dificuldades das profissionais para estabelecerem um vínculo positivo com os jovens atendidos pelo Programa. Nesse sentido, Milán (1997) destaca que, apesar do caráter obrigatório, é possível legitimar o atendimento no espaço do encontro face a face com o jovem por meio da conversação e da aceitação, construindo uma relação de ajuda que permite a procura, em conjunto, de soluções para as dificuldades que ele vivência.

A respeito do caráter sócio-educativo do trabalho realizado pelo Programa, as orientadoras destacaram as dificuldades estruturais como produto de um investimento insuficiente por parte do Estado, que impede o desenvolvimento de um trabalho consistente e efetivo. Ao mesmo tempo, mencionaram o forte estigma que a sociedade coloca nos jovens, situação que dificulta, muitas vezes, sua inserção na escola, em cursos profissionalizantes e no mundo do trabalho. Para enfrentar isso e levar adiante o processo de atendimento ao jovem, cada profissional desenvolve pessoalmente um plano de trabalho, sem que exista um padrão ou planejamento que permita a avaliação desse processo e da proposta geral do PMSE-PMF.

Algumas das orientadoras entrevistadas fazem uma distinção entre o trabalho das Medidas de Prestação de Serviços Comunitários e Liberdade Assistida. Primeiramente, o trabalho desenvolvido na PSC apresenta certa falta de consistência, principalmente, pela

ausência de coordenação entre o Programa e as instituições para onde são enviados os jovens a fim de realizarem os trabalhos comunitários. A presença de uma pessoa que atue como guia e referência no local de cumprimento da Medida apresenta-se como fundamental quando se pretende dar um cunho sócio-educativo à experiência do jovem na PSC (CRAIDY, 2005).

Outro aspecto destacado pelas profissionais entrevistadas foi a dificuldade de realizar um trabalho associado aos outros programas do Complexo Ilha, que correspondem à oferta de programas de apoio social da Prefeitura, estabelecendo com eles apenas uma relação superficial e de intercâmbio de informações. Da mesma maneira, assinalaram a impossibilidade de desenvolver um trabalho de intervenção em conjunto com a escola, instituição que é vista como um obstáculo no processo do jovem, pois as professoras possuem um forte estigma em relação com aos jovens que freqüentam o Programa.

Quando consultadas acerca da exclusiva presença de profissionais mulheres no Programa, manifestaram que se trata de um aspecto ligado à condição da profissão de assistente social, que historicamente, tem sido ligada às mulheres. Isso corrobora o levantado por Codo e Sampaio (1995), quanto à consideração das profissões de cuidado como eminentemente femininas, derivadas da função histórica da mulher, encarregada de cuidar do lar, do marido e dos filhos e, com isso, conquistou um espaço no mundo laboral por meio de profissões como professora e assistente social.

A principal questão a considerar na tentativa de explorar o trabalho sócio-educativo do PMSE-PMF é a relação pedagógica entre o jovem autor de ato infracional e sua orientadora. O componente fundamental que marca a forma como é desenvolvido esse processo de atendimento é seu caráter coercitivo, ou seja, a obrigação do jovem de freqüentar o Programa. Como levanta Milán (1997), essa relação pode ser legitimada na aceitação, tanto da obrigatoriedade do cumprimento da Medida, quanto pela possibilidade de construir, com a orientadora, um trabalho em conjunto na procura de soluções das dificuldades do jovem. Assim, o campo de ação da assistente social no trabalho sócio-educativo fica legitimado, sem o temor de estarem levando adiante uma tarefa para qual não estão preparadas. Nesse sentido, os depoimentos dos jovens mostraram que eles

possuem disposição ao trabalho, sendo as orientadoras que manifestaram maiores dificuldades para lidar com o caráter obrigatório da Medida, ao contrário da hipótese levantada inicialmente.

Destaco que o trabalho sócio-educativo das orientadoras do PMSE-PMF se realiza, basicamente, a partir de uma concepção de jovem centrada nas carências do indivíduo, o que pode estar dificultando o desenvolvimento de uma relação de ajuda que promova os recursos do jovem. Na medida em que as orientadoras possam refletir e redefinir essa concepção, poderão construir um atuar efetivo em prol do bem-estar do jovem.

Um outro elemento central da relação pedagógica é o vínculo que se estabelece entre o jovem e sua orientadora. A relação baseada na aceitação, respeito, consideração do jovem como um outro legítimo, reconhecendo suas competências, capacidades e potencialidades, pode servir para despertar a vontade do jovem para participar, ativamente, do processo de atendimento (MILÁN,1997). O estabelecimento desse vínculo requer de um alto investimento afetivo, pelo qual, a orientadora precisa ficar alerta para manter uma posição de envolvimento afetivo que propicie a relação de ajuda e, ao mesmo tempo, evite uma atitude assistencial e paternalista. Para enfrentar isso, a reflexão constante acerca da própria tarefa junto aos colegas pode contribuir para um atendimento criterioso dos jovens. No entanto, não só o trabalho intelectual é importante, como destaca Saldías (2001), o vínculo, como base da transformação, não é um modelo teórico com conhecimentos técnicos, metodológicos e de planificação, mas é uma questão pessoal, que envolve afetividade e carinho entre ambos participantes da relação pedagógica.

A ferramenta fundamental para o estabelecimento dessa relação pedagógica é a conversação. É por meio dela que a orientadora e o jovem podem compartilhar significados, aceitar as definições do outro e construir, em conjunto, alternativas de ação diante das dificuldades. A conversação é a principal estratégia utilizada pelas orientadoras no trabalho cotidiano, portanto, prestar atenção ao valor dela, à importância das temáticas e à intencionalidade das falas, num processo de atuar consciente e direcionado para objetivos específicos, podem contribuir na construção do processo sócio-educativo. Da mesma maneira, também é importante conversar com as pessoas que o jovem considera como outros significativos, assim, ele é entendido como parte de uma rede social, como

pertencente a um grupo, no qual se sente e é valorizado e reconhecido, sendo essas pessoas as principais possíveis fontes de ajuda ao jovem (MUÑOZ, 1994).

No decorrer da presente investigação, foi evidente o compromisso social e ético das profissionais, as que dão um sentido positivo a seu trabalho. No entanto, considero que é preciso uma reflexão crítica acerca de como estão sendo desenvolvidos e entendidos os princípios sócio-educativos do Programa, para, com base nesses pressupostos, buscar formas e estratégias para um trabalho mais efetivo.

Considero que as possíveis respostas às diversas interrogações que envolvem o trabalho sócio-educativo poderão ser respondidas de maneira mais legítima, na medida em que se desenvolva um trabalho que comporte uma maior reflexão teórico-metodológica que dialogue com uma ação prática concreta e cotidiana do trabalho de orientação dos jovens autores de ato infracional, para que, juntos, jovens e orientadoras, tornem-se sujeitos dessa relação pedagógica. Eis o desafio!

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, c1994.

ABRAMOVAY, M. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

AÇÃO EDUCATIVA **Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda**. Seminário Nacional pela Cidadania dos Adolescentes: Adolescência, Escolaridade, Profissionalização e Renda. Brasília 17 e 18 de setembro de 2002.

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. Em: **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. MARTINS, J. (coord.) São Paulo: Editora Hucitec, 1993, 2ª edição. 181-208p.

AMARAL e SILVA, A. O controle judicial da execução das Medidas Socioeducativas. Em: **Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasil. Ministério da Justiça. Departamento da criança e do adolescente. Coleção garantia de direitos. Série subsídios; v.2, 1998.

ATHAYDE, C. et al. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BALEN, A. **Disciplina e controle da sociedade: Análise do discurso e da prática cotidiana**. São Paulo: Cortez, 1983.

BAZÍLIO, L e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, 12 anos**. Edição Especial. Ministério de Justiça. Brasília, 2002.

BRITO, L. Avaliação dos adolescentes pelas equipes que atuam no sistema socioeducativo. Em: **Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo**. BRITO, L. (coord). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

BRITO, R. **Hacia una sociología de la juventud: algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud.** Revista de Estudios sobre Juventud Jóvenes, Cuarta Época, Año 1, nº 1, México. 1996. 14-21p.

CAMPELLO, M. **Medida Sócio-educativa: natureza sancionatória de conteúdo sócio-pedagógico.** Disponível em: <http://www.abmp.org>. Acesso em 24 abril 2006.

CANARIO, R; ALVES, N. e ROLO, C. **Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política TEIP.** Lisboa: Educa, 2001.

CCEA. **Programa Aprendiz.** Centro Cultural Escrava Anastácia. Disponível em: www.ccea.org.br Acesso em 15 maio 2006.

CÉSAR, M. **Da adolescência em perigo à adolescência perigosa.** Revista Educar, nº15. Editora da UFPR, 1999. 17-31p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CODO, W. & SAMPAIO, J. (Orgs.) **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. (Org.) **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COIMBRA, C. e NASCIMENTO, M. Jovens pobres: o mito da periculosidade. Em: **Jovens em tempo real.** FRAGAS, P. e IVLIANELLI, J. (orgs.) Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CORADI, A. **Conhecer para criticar: breves apontamentos acerca da responsabilização de adolescentes pela prática de atos infracionais.** Disponível em: <http://www.abmp.org>. Acesso em 24 abril 2006.

COSTA, A. Um histórico do atendimento Socioeducativo aos adolescentes autores de ato infracional no Brasil: mediação entre o conceitual e o operacional. Em: **Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei.** Brasil. Ministério da Justiça. Departamento da criança e do adolescente. Coleção garantia de direitos. Série subsídios; v.2, 1998.

_____. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001a.

_____. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro.** Belo Horizonte: Modus Faciendi. 2001b.

CRAIDY, C. **Medidas sócio-educativas: da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DA COSTA, M. **Violência intrafamiliar praticada contra a criança e o adolescente e o fator delinqüência: uma abordagem interdisciplinar.** Tese Doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DA SILVA, R. **Filhos do governo.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

DAYRELL, J. **Cultura y Identidades Juveniles.** Última Década n° 18. CIDPA Viña del Mar, Abril 2003. www.cidpa.cl , acesso 04 Outubro 2004. 69-91p.

_____. Escola e culturas juvenis. Em: FREITAS, M. e PAPA, F. (orgs.) **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DURAND, C. **Juventude, Escolarização e Poder Local: segundo relatório científico.** Região Metropolitana Florianópolis-Santa Catarina 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br> Acesso em 11 agosto de 2006.

DUARTE, K. **Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar.** Última Década n° 16. CIDPA Viña Del Mar, 2002, 99-118p. www.cidpa.cl Acesso 04 Outubro 2004. 99-118 p.

ESPINOZA, D. **Nuevas formas de control y dominio en el contexto de la globalización.** IV Congreso Chileno de Antropología. Santiago de Chile, Nov.2001.

FRASSETO, F. **Ato infracional, Medida Sócio-educativa e processo: a nova jurisprudência do superior tribunal de justiça.** Disponível em: <http://www.abmp.org>. Acesso em 24 abril 2006.

FOULCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** .Petrópolis: Vozes 27ª ed., 2003.

GARCÍA MENDEZ, E. **Liberdade, respeito, dignidade: notas sobre a condição sócio-jurídica da infância-adolescência na América Latina.** Brasília, 1991.

_____. **Infância e cidadania na América Latina.** São Paulo : Hucitec/ Instituto Ayrton Senna, 1998.

ILANUD. **Elas no crime.** Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente. Disponível em: www.risolitaria.org.br/estatis/view_grafico.jsp?id=200503080025. Acesso em 30 junho 2006.

KOERNER, R. A menoridade é carta de alforria? Em: **Adolescentes privados de liberdade: A normativa Nacional e Internacional e Reflexões acerca da responsabilidade penal.** VOLPI, M. (org.) São Paulo: Cortez, 2^a ed. 1998.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCILIO, M. A Febem de São Paulo: passado e presente. Em: **Violência e criança.** WESTPHAL, M. (org.), São Paulo: Edusp, 2002.

MARGULIS, M. **¿Juventud o Juventudes?** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n.02, , jul-dez. 2004. Entrevista concedida a Olga C. Durand. 297-324p.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre la cultura y juventud.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MARTINS, D. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Política de atendimento.** Curitiba: Juruá Editora, 2003.

MARTINS F. **Adolescente Autor de Ato Infracional x Mercado de Trabalho: Expectativas e Entraves à sua Inclusão.** Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MILÁN, A. **Contextos Obligados: Propuestas para la Intervención en Contextos Judiciales.** Cuaderno de Trabajo N° 7, Fundación DEM, Stgo, 1997.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Perfil do adolescente infrator no Estado de Santa Catarina**. VIEIRA, H. (org.). Procuradoria Geral da Justiça. Centro de Promotorias da Infância. Cadernos do Ministério Público Nº 3, 1999.

MIOTO, R. Famílias e adolescentes autores de ato infracional: subsídios para uma discussão. Em: VERONESE, J. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

MUÑOZ, M. **La (rehabilitación) como conversación**. Cuaderno de Trabajo Nº 1, Fundación DEM, Stgo, 1994.

_____. **Delitos Juveniles, Rehabilitación y Medio Libre**. Cuarto Congreso Chileno Antropología. Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile 19 al 23 de noviembre 2001.

OLIVEIRA, C. Escola e delito: invenções de lugar na juventude de periferia. Em: MARASCHIN, C. (org.) **Psicologia e educação: multiversos, sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, E. Dez anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: observações sobre a política de atendimento a jovens em conflito com a lei no Estado do Rio de Janeiro. Em: BRITO, L. (coord.) **Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

PEREGRINO, M. e CARRANO, P. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. Em: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. Ação Educativa, São Paulo: Ação Educativa, 2003. 12-21p.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Em: SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca, Porto Alegre. ArtMed quarta edição, 1998.

PLAISANCE, E. **Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação?** Título original em Francês: Socialisation: modèle de l'inculcation ou modèle de l'interaction. Tradução: VALLE, I. Professora do Centro de Ciências da Educação-FAED/UDESC, 2003.

POCHMANN, M. e AMORIM, R. (orgs.) **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2003.

QUEIROZ, J. **O mundo do menor infrator**. São Paulo: Cortez, 1984.

SALDÍAS, A. **Fenomenología de la Rehabilitación. Construcción, Deconstrucción, Enacción en Sistemas Asistenciales de Jóvenes.** Cuarto Congreso Chileno Antropología Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile 19 al 23 de noviembre 2001.

SALES, M. Juventude extraviada de direitos: uma crônica das rebeliões na FEBEM-SP. Em: FRAGAS, P. e IVLIANELLI, J. (orgs.) **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANDRINI, P. **Medidas Sócio-educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à lei.** Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

SARAIVA, J. **Medidas Socioeducativas e o adolescente infrator.** Disponível em: <http://www.abmp.org>. Acesso em 24 abril 2006.

SARTI, C. O jovem na família: o outro necessário. Em: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs) . **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa. Em: SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA J. e DURAND, C. **Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais.** Em: *Perspectiva*, Florianópolis. v.20, nº Especial, 163-181p., jul.-dez. 2002.

SPINK, M. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004.

TAYLOR, S. e BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados.** Paidós, Barcelona: 3ª ed., 1996. .

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operaria.** 5ª .ed. São Paulo: Polis, 1987.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERONESE , J. e RODRIGUES, W. A figura da criança e do adolescente no contexto social: de vítimas a autores de ato infracional. Em: VERONESE, J. **Infância e**

adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

VERONESE, J. , QUANDT, G. e OLIVEIRA, L. O ato infracional e a Aplicação das Medidas Sócio-educativas: algumas considerações pedagógicas. Em: VERONESE, J. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

VERONESE, J. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

VEZZULLA, J. **Mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VITAL, C. **Perfil dos Adolescentes.** Documento interno do Programa de Medidas Sócio-educativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço a Comunidade da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Estagiaria de Serviço Social, 2004.

ANEXOS

ANEXO-1

Roteiro Entrevista Orientadora

O que você pensa acerca do ECA?

Como o ECA é efetivado a través do trabalho de vocês?

Como é o tipo de jovem com quem vocês trabalham?

Como você definiria a missão da LA?

Quais são os principais objetivos do Programa?

Como são as condições de trabalho do Programa?

Como é o trabalho da orientadora de LA?

Por que orientador-mulher?

Por que orientador-assistente social?

Como é que se define o trabalho sócio-educador da orientadora de LA?

Como funciona o trabalho do equipe?

Como você avalia as relações de trabalho?

Como você avalia as possibilidades de desenvolvimento profissional?

Como é desenvolvido o trabalho técnico para atender os jovens do Programa?

Quais são as estratégias que você utiliza no trabalho de atendimento dos/com os jovens do Programa?

Como é o trabalho coordenado entre os Programas do Complexo Ilha Criança?

Como é a relação do Programa com as diferentes instituições que fazem parte do mundo do jovem (família, escola, Juizado, policia, grupos culturais-artisticos, grupos esportivos, grupos religiosos)?

Como você avalia o trabalho deles?

Você realiza trabalho em parceria com outros profissionais, tanto dentro do Complexo como fora dele?

Quais são as maiores dificuldades do trabalho?

Como você se vira com estas dificuldades?

Quais são as principais vantagens do trabalho?

Existem instancias/momentos de reflexão e planificação do trabalho?

Como você avalia essas instancias/momentos?

Como você pensa que os jovens avaliam o Programa?

O que você acha que pensam as famílias dos jovens acerca do Programa?

O que você acha que pensam os jovens atendidos por você acerca do Programa?

Qual é o impacto do Programa na vida dos jovens atendidos?

Existe alguma forma de avaliação deste impacto?

Existem instancias de socialização e reflexão em conjunto do trabalho realizado com os outros programas do Complexo?

ANEXO-2

Roteiro entrevista com jovem

O cotidiano

como é teu dia-a-dia?
o que você gosta de fazer?
o que você gosta de fazer com os amigos?
o que você faz os finais de semana?
você trabalha? em que?
gosta do teu trabalho?
você esta namorando/ficando com alguém?

A família

onde você mora?
com quem você mora?
tem irmãos? quantos? que idades têm eles? o que eles fazem?
teu pai e tua mãe o que eles fazem?
você mora com alguma outra pessoa?
como é a convivência familiar?
realizam alguma atividade juntos?
têm problemas de relacionamento? quais são as origens desses problemas?
depois da tua entrada no Programa LA, mudou a relação com tua família de alguma forma?
depois da tua entrada na escola mudou a relação com tua família de alguma forma?
o que acha tua família do teu retorno a escola?

O programa

como foi para você ter começado a vir ao Programa LA?
tem mudado alguma coisa em tua vida depois de entrar no Programa LA?
de que serve vir para o Programa LA?
como é tua relação com tua orientadora?

A escola

como tem sido tua trajetória escolar?
você parou de estudar?
como é a relação com os professores?
como é a relação com teus colegas?
como é a relação com a diretora?
o que você acha que pensam de você na escola?
quanto tempo semanal você investe no estudo?
de que serve ir para a escola?
o que teus amigos pensam do teu retorno para a escola?
na escola sabem que você está na LA?
o que eles pensam disso?
os colegas sabem que você esta no LA?

o que eles pensam disso?
mudou alguma coisa em tua vida depois do retorno à escola?
o que você espera do futuro?
tem plano para o futuro?
a escola vai ajudar para conseguir alcançar o teu plano?
quais são as coisas legais da escola?
quais são as coisas ruins da escola?

ANEXO-3

Termo de compromisso livre e esclarecido

Meu nome é **Claudio Arenas Abarca** e estou desenvolvendo a pesquisa denominada “*Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica*”, sob orientação da Profª Drª Olga Celestina da Silva Durand, com o objetivo de conhecer quais são as significações e os significados que os jovens autores de ato infracional outorgam à Medida Sócio-educativa de Liberdade Assistida. Da mesma maneira, espera-se conhecer também quais são os significados atribuídos pelas orientadoras da Medida ao trabalho com os jovens. Assim, pretende-se analisar o caráter sócio-educativo da Liberdade Assistida Este estudo é importante porque é fundamental analisar criticamente a maneira como estão sendo efetivadas as políticas de atendimento da Infância e a Juventude, especificamente na aplicação das Medidas Sócio-educativas para jovens autores de ato infracional. A coleta das informações se dará por meio de entrevistas, as quais serão gravadas e posteriormente transcritas para fazer uma análise qualitativa de seus conteúdos. Isto não deverá trazer riscos ou desconforto, mas trará como benefícios a construção de novos conhecimentos.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser fazer parte do mesmo entre em contato pelo telefone: (48) 88025718- ou pelo e-mail: claudioarenas2003@yahoo.com.br. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizadas neste trabalho.

Agradeço antecipadamente sua participação.

Assinatura:

Pesquisador _____

Eu, _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica*”, e concordo que as informações que entregue possam ser utilizadas na realização da mesma.

(Local)

Florianópolis, ___ de _____ de 2005

Assinatura: _____

RG: _____

ANEXO-4

Termo de compromisso livre e esclarecido

Meu nome é **Claudio Arenas Abarca** e estou desenvolvendo a pesquisa denominada: “*Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica*”, com o objetivo de conhecer quais são os significados que os jovens autores de ato infracional outorgam á Medida Sócio-educativa de Liberdade Assistida. Da mesma maneira, espera-se conhecer quais são os significados atribuídos pelas orientadoras da Medida ao trabalho com os jovens Este estudo é importante porque é fundamental analisar criticamente a maneira como estão sendo efetivadas as políticas de atendimento da Infância e a Juventude. A coleta das informações se dará através de entrevistas, as quais serão gravadas e posteriormente transcritas para fazer uma análise qualitativa de seus conteúdos. Isto não deverá trazer riscos ou desconforto, mas trará como benefícios a construção de conhecimentos.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser fazer parte do mesmo entre em contato pelo telefone: (48) 88025718- ou pelo mail: claudioarenas2003@yahoo.com.br. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizadas neste trabalho.

Agradeço antecipadamente sua participação.

Assinatura:
Pesquisador _____

Eu, _____, pai, mãe ou adulto responsável de _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Jovens e Orientadoras em Contextos Sócio-educativos: significações de uma relação pedagógica*”, e concordo com a participação dele(a) nesta pesquisa e que as informações que ele(a) entregue possam ser utilizadas na realização da mesma.

(Local)

Florianópolis, ___ de _____ de 2005

Assinatura: _____
RG: _____