

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA -
PROPPEC
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS –
CEJURPS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP**

**AS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES PARA ADOLESCENTES EM
BALNEÁRIO CAMBORIÚ – (SC)**

FRANCILENE LAUREANO MOREIRA

ITAJAÍ – SC

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA -
PROPPEC
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS –
CEJURPS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP**

**AS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES PARA ADOLESCENTES EM
BALNEÁRIO CAMBORIÚ – (SC)**

FRANCILENE LAUREANO MOREIRA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, sob a orientação do Prof^a. Dra. Maria José Reis e co-orientação do Prof. Dr. Guilherme Alfredo Johnson, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas/Profissionalizante.

ITAJAÍ-SC

2006

(FOLHA DE APROVAÇÃO)

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Dra. Maria José Reis por toda a dedicação, estímulo e esforço na orientação deste trabalho o que possibilitou que esta etapa tão árdua fosse também prazerosa e de grande crescimento técnico e pessoal, uma vez que mais que o ensinamento acadêmico ensinou com tanta propriedade as lições de competência e humildade que lhe são intrínsecas.

Ao co-orientador Dr. Guilherme Alfredo Johnson por sua dedicação, contribuição e estímulo para a execução deste estudo.

Aos professores do PMGPP, de forma geral, e especialmente ao coordenador Dr. Carlos Eduardo Sell e Dra. Neusa Maria Sens Bloemer pelo companheirismo e incentivo durante toda a elaboração desta dissertação.

Aos colegas de turma que propiciaram que o estudo teórico fosse enriquecido com suas experiências empíricas e pelo companheirismo ao longo desta etapa acadêmica. De forma especial aos colegas Sandra Mári Córdova D'Agostini, Ricardo Luis Dell'Agnolo, Vera Rossi, Edegilson de Souza, Naldir da Silva Alexandre e Andréa Maurien Bocca.

Aos meus pais, João Ademar Moreira e Rosa Laureano Sanches Moreira, pelo grande incentivo, dedicação, esforço e orgulho que me motivaram a investir e concluir o sonho de ser mestre.

Ao meu namorado Marcos Emerson Krzisch pela compreensão, paciência, motivação e companheirismo que foram imprescindíveis para a conclusão desta dissertação.

Aos meus amigos e familiares que direta ou indiretamente contribuíram e motivaram esta conquista.

Aos adolescentes e gestores entrevistados pela presteza com que se dispuseram a falar e contribuir com este estudo.

Aos meus pais. A meu namorado Marcos. A minha família e amigos, minha gratidão por, mesmo nos momento difíceis, pela ausência, em momentos especiais de nossas vidas, terem me acompanhado sempre, entristecendo-se e alegrando-se comigo.

“Nada de passa grana e sim passa bola
Não pro farol e sim pra escola
Plantar o respeito e colher cidadãos
Criança perdida só no pique esconde
Sem bala perdida, sem frio e sem fome
Futuro decente ao alcance das mãos
Violência é criança não poder brincar
Sem teto sem sonho sem acreditar
Num mundo decente e mais justo eu sei (...)
A paz ao meu ver deveria ser lei (...)”
Canção da Paz – banda Nego Joe

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	08
LISTA DE GRÁFICOS.....	09
LISTA DE SIGLAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRAT.....	12
INTRODUÇÃO.....	13

CAPÍTULO I

1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SITUAÇÃO ATUAL.....	17
1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	17
1.2 CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA E ADOLESCENTE: BREVE HISTÓRICO.....	19
1.3 CONCEPÇÕES E CENTRALIDADE DO TRABALHO	24
1.4 TRABALHO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES NO BRASIL.....	26
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: DO PASSADO À ATUALIDADE.....	31
1.5.1 A proposta de Proteção Integral de que trata a Lei e sua Outra Face.....	36
1.6 TENDÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	40

CAPÍTULO II

2 CONTEXTO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	43
2.1 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO.....	43
2.2 ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS ATUAIS.....	44
2.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	47

CAPÍTULO III

3 LEVANTAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES OFERECIDAS PARA ADOLESCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....	53
3.1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA OFERTA DE AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES E INSUFICIÊNCIA DE DADOS.....	53
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES.....	71
3.3 EVASÃO E DEMANDA REPRIMIDA PELOS CURSOS.....	77
3.4 LOCAIS DE RESIDÊNCIA DOS ADOLESCENTES E OFERTA DE AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES.....	79
3.5 CRITÉRIOS PARA INGRESSO NAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES.....	86

CAPÍTULO IV

4. OS GESTORES: PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOBRE O UNIVERSO PESQUISADO.....	93
4.1 PERFIL PROFISSIONAL DOS GESTORES.....	95
4.2 ADOLESCENTES: POTENCIALIDADES, LIMITES E EXPECTATIVAS.....	97
4.3 PROJETOS E PROGRAMAS: CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	106
4.3.1 Parcerias e fontes de recursos.....	116
4.3.2 Critérios de seleção e de Acesso às Ações Educativas Complementares.....	122
4.3.3 Aspectos facilitadores da gestão.....	131
4.3.4 Dificuldades e desafios	137
4.3.4.1 Infra-estrutura e recursos humanos.....	137
4.3.4.2 Demanda reprimida e divulgação das atividades.....	142
4.3.4.3 Interação com os familiares dos adolescentes	146
4.3.4.4 Desarticulação, descontinuidade e insuficiência das ações educativas complementares.....	150

CAPÍTULO V

5 QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS.....	154
5.1 PERFIL SÓCIOECONÔMICO	154
5.2 ADOLESCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE SUA AUTO-IDENTIFICAÇÃO	160
5.3 A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E O TEMPO LIVRE.....	165
5.4 A EDUCAÇÃO FORMAL.....	177
5.5 PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO.....	180
5.6 REPRESENTAÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRES AS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES.....	183
5.6.1 Motivação para o Ingresso nas Atividades.....	188
5.6.2 Apreciações sobre o aproveitamento e a qualidade.....	190
5.6.3 Sugestões para melhorar a oferta.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES.....	216
Apêndice A – Solicitação de dados ao CMDCA.....	217
Apêndice B – Roteiro de entrevista com adolescentes.....	219
Apêndice C – Roteiro de entrevista com gestores.....	225
Apêndice D – Pesquisa quantitativa com entidades governamentais.....	230
Apêndice E – Pesquisa quantitativa com entidades não-governamentais.....	233
Apêndice F – Solicitação de intervenção do Ministério Público.....	236
ANEXOS.....	238
Anexo A – Requisição de dados através do Ministério Público.....	239
Anexo B – Resposta do SIME.....	241
Anexo C – Resposta do SINE.....	243
Anexo D – Resposta da FME.....	245

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Ações educativas complementares realizadas pela esfera-governamental com a possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, período de 1999 a 2004.....	59
TABELA 2 - Ações educativas complementares realizadas pela esfera não -governamental com a possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, período de 1999 a 2004.....	61
TABELA 3 - Proposta implícitas das ações educativas complementares para adolescentes	63
TABELA 4 - Instituições fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes.....	69
TABELA 5 - Total de ações educativas complementares realizadas no município de Balneário Camboriú com possibilidade de inserção de adolescentes.....	72
TABELA 6 - Total de adolescentes inscritos e concluintes de ações educativas complementares no município de Balneário Camboriú, período 1999 a 2004, fornecidos por instituições governamentais e não-governamentais.....	77
TABELA 7 - Total de demanda reprimida de adolescentes nas ações educativas complementares oferecidas pelo Clube de Mães do Bairro das Nações.....	78
TABELA 8 - Número de instituições, turmas com ações educativas complementares e número de adolescentes por bairro – entidades governamentais.....	79
TABELA 9 - Número de instituições, turmas com ações educativas complementares e número de adolescentes por bairro – entidades não-governamentais.....	83
TABELA 10- Critérios para ingresso e número de instituições governamentais e não-governamentais realizadoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes	86
TABELA 11- Idade como critério estabelecido para inserção de adolescentes nas ações educativas complementares	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Entidades fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, no período de 1999 a 2004.....	54
GRÁFICO 2 - Disponibilização dos dados por parte das entidades fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes, em Balneário Camboriú, no período de 1999 a 2004.	55
GRÁFICO 3 - Entidades fornecedoras de dados completos em relação às ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes.....	56
GRÁFICO 4 - Entidades fornecedoras de dados parciais em relação às ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes.....	56
GRÁFICO 5 - Entidades que não forneceram nenhum dado em relação às ações educativas complementares disponibilizadas aos adolescentes.....	58
GRÁFICO 6 - Número de turmas atendidas em ações educativas complementares divididas por categorias de formação e esferas realizadoras.....	74
GRÁFICO 7 - Classificação por categoria e por ano (1999 a 2004) das ações educativas complementares disponibilizadas para adolescentes no município	76

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FASFIL - Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil

FIA – Fundo para a Infância e Adolescência

GIFE - Grupo de Institutos e Fundações e Empresas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

OG - Organizações Governamentais

OIT- Organização Internacional do trabalho

ONG - Organizações Não Governamentais

ONU – organizações das Nações Unidas

PET - Programa de Educação para o Trabalho – SENAC/SC

PSF - Programa Saúde da Família

SENAC - Sistema Nacional do Comércio

SENAI - Sistema Nacional da Indústria

SIME - Sistema Municipal de Emprego

SINE - Sistema Nacional de Emprego

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo realizar o levantamento, a caracterização e a avaliação parcial das ações educativas complementares oferecidas aos adolescentes no município de Balneário Camboriú, confrontando estas iniciativas com certos princípios e normatizações contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para tanto, apresenta, em primeiro lugar, uma revisão bibliográfica sobre determinados tópicos, tais como as concepções, ao longo da história, sobre criança e adolescente e sobre o trabalho, além do histórico das políticas públicas para a infância no Brasil. Em segundo lugar, é realizada uma caracterização histórica e socioeconômica do contexto da investigação e são descritas as estratégias metodológicas do presente estudo. A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa quantitativa sobre as ações educativas complementares disponibilizadas aos adolescentes no referido município, no período de 1999 a 2004, e as concepções de gestores (coordenadores de programas e projetos) e de adolescentes sobre os três principais programas/projetos com ações educativas complementares realizados no município. Por último, são sintetizadas as evidências empíricas registradas, e destacadas as fragilidades, desafios, avanços e potencialidades da rede de atenção aos adolescentes em termos de sua formação integral.

Palavras chave: adolescentes; trabalho na adolescência; ações educativas complementares; políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation seeks to carry out a survey, characterization and partial evaluation of the complementary educational actions offered to adolescents in the town of Balneário Camboriú/SC, investigating these initiatives in the light of certain principles and regulations contained in the Statute of the Child and Adolescent (ECA). For this purpose, it presents, firstly, a bibliographical review of certain subjects, such as concepts of the child and adolescent throughout history, on child and adolescent labor, and the development of public politics for children in Brazil. Secondly, it gives a historical and socioeconomic description of the context of the investigation, and describes the methodological strategies used in this study. Next, it presents the results of the quantitative research on the complementary educational actions provided for adolescents in the town, between 1999 and 2004, and the views of managers (coordinators of programs and projects) and adolescents, on the three main complementary educational programs carried out in the city. Finally, the empirical evidence is summarized, and the fragilities, challenges, advances and potential of the network of services for adolescents, in terms of their holistic training, are summarized.

Key words: Adolescents; adolescent labor, complementary educational actions; public policies.

INTRODUÇÃO

Inúmeras concepções de infância e de adolescência foram registradas ao longo da história, no cenário mundial. Sobre o contexto nacional, Vergara (1992) faz uma análise histórica das concepções e das formas de atendimento à infância e à adolescência desde a década de 30, quando se instala a República Nova. A partir desta data, o atendimento a esse grupo passa a ser de responsabilidade do Estado.

De acordo com Vergara (op.cit.), ocorreram três mudanças significativas de paradigmas sobre a infância que podem ser assim designados: a) correccional-repressivo – o qual vê a criança e o adolescente marginalizados das políticas sociais básicas, como “menores delinquentes” e, considera a necessidade da criação de organizações governamentais que possam corrigi-los, regenerá-los e recuperá-los; b) assistencialista – vê a criança e o adolescente marginalizados como “menores carentes”, para os quais são necessárias políticas sociais compensatórias; c) humanista - ao contrário dos anteriores, vê a massa indiferenciada designada por “menores” como crianças e adolescentes com suas fases distintas de desenvolvimento biopsicossocial, que são, sobretudo, “cidadãos”.

Os dois primeiros paradigmas eram fundamentados no Código de Menores de 1979¹. O último foi consolidado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990², ordenamento jurídico-legal, ancorado em uma concepção plena de direitos que se contrapõe ao Código de Menores, preconizando o rompimento da postura de “coisificação da infância”, de acordo com a qual a criança e o adolescente eram considerados como propriedade da família ou como agente de periculosidade. Em substituição à postura anterior, o ECA preconiza o paradigma da cidadania, concebendo esta população como cidadãos de direitos sociais em fase peculiar de desenvolvimento.

Sobre esta ótica, inúmeras mudanças foram implementadas neste percurso de 16 anos do referido Estatuto. Torna-se inegável a consideração de que ele representa uma das leis mais evoluídas, em nível mundial, no âmbito da menoridade, como também a Constituição Federal de 1988. No entanto, a crítica tecida por diversos autores em relação a ambos é de que apesar de inúmeros direitos sociais terem sido garantidos em lei, no cenário nacional, diante do contexto neoliberal, as ações não são condizentes com o princípio da universalidade. São, a rigor, ainda focalizadas e direcionadas à população de maior risco social. Conforme destaca

¹ Lei nº 6.697

² Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

Iamamoto (2001, p. 160-161), “*amplia-se, cada vez mais, a seletividade dos atendimentos, fazendo com que a proclamada universalização dos direitos sociais se torne letra morta*” e a “Constituição parece tornar-se ‘inconstitucional’, na óptica do governo, por ‘inviabilizar o Estado’, o que vem colocando em risco algumas conquistas fundamentais obtidas no campo dos direitos sociais”.

Neste contexto, verifica-se que a proposta de universalidade preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente não encontra eco para sua viabilização, pois as ações, ainda como o antigo Código de Menores, se destinam à população de risco pessoal e social.

A proposta de desenvolvimento integral da população infanto-juvenil, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conquista, em 1998, maior possibilidade de se legitimar em virtude da alteração na idade para inserção no mercado de trabalho de 14 para 16 anos, que em tese possibilitaria um tempo maior para a formação integral do adolescente antes de inserir no mercado de trabalho. Contudo, o avanço legal não corresponde efetivamente ao avanço real, uma vez que para que a formação fosse garantida deveria ser disponibilizada, mediante políticas públicas, ações educativas complementares (cursos de formação) a população adolescente.

Com base nestas ponderações foi definida a escolha do tema sobre a formação destinada aos adolescentes em Balneário Camboriú, tendo como hipótese dois pontos: que a alteração na idade de inserção para o mercado de trabalho teve a proposta de ampliar o direito de um tempo maior para a formação do adolescente, mas não garantiu objetivamente os meios para tal formação, uma vez que não abarcou expressivamente o atendimento a esta nova população. Segundo, a oferta de ações supletivas³ é insuficiente para atender a demanda e tem, sobretudo, o intuito da formação voltada para o trabalho e não o desenvolvimento integral, ou seja, de formação biopsicossocial⁴.

³ Supletivas no sentido de suprir a deficitária formação do ensino regular. Podem também serem denominadas de ações educacionais complementares, conforme estabelece a resolução CD/FNDE nº 11, de 05 de maio de 2005 quando esclarece: art 1º § 1º “Entende-se por ação educativa complementar, todo e qualquer trabalho educativo complementar à escola, realizado em conformidade com o projeto político-pedagógico das escolas, das comunidades, dos municípios e dos estados, voltado para o desenvolvimento das potencialidades da criança, do adolescente, do jovem e de sua família e que contribua para os processos de desenvolvimento pessoal, social, fortalecimento da auto-estima, transformando seus beneficiários em cidadãos conscientes e participantes do contexto social em que vivem.” Podem ser exemplificadas como atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais e de acompanhamento do conteúdo escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental, ações de educação com preferência étnico-racial, ações de mediação de conflitos e de redução da violência e outras atividades voltadas ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

⁴ Desenvolvimento integral, ou seja, o desenvolvimento da criança e do adolescente em todos os aspectos: biológico, psíquico e social

Cabe mencionar que outro fator pessoal que motivou tal investigação foi o trabalho como assistente social em Balneário Camboriú, em uma Unidade de Saúde denominada Posto de Atenção Infantil (PAI), destinada a crianças e adolescentes (até 14 anos) e o desconhecimento da existência de atividades de formação destinadas aos adolescentes.

A partir das observações acima apresentadas a presente pesquisa tem como objetivo geral produzir um levantamento e um diagnóstico preliminar sobre a rede de atenção, em Balneário Camboriú, no que tange a formação do adolescente através de ações educativas complementares. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar quantas e quais atividades educativas complementares foram oferecidas aos adolescentes no período de 1999⁵ a 2004 neste município; b) verificar se a proposta das atividades oferecidas aos adolescentes respeitam o princípio da universalidade de acesso e se propõem, no conjunto, à formação integral preconizado no ECA; c) analisar as concepções dos adolescentes e gestores em relação a determinadas atividades educativas complementares realizadas no município de Balneário Camboriú.

Considera-se relevante a presente proposta de pesquisa, pois de posse de um levantamento e do diagnóstico dos programas e atividades existentes na rede de atendimento ao adolescente, poderão ser revistos os aspectos a serem melhorados, bem como subsidiada a ampliação ou a criação de outros cursos que efetivamente sejam condizentes com o ECA. Espera-se, assim, contribuir de forma efetiva para que gradativamente possa ser implementada a proposta de proteção integral, visando à universalidade de acesso e a formação integral dos adolescentes em Balneário Camboriú.

Para dar conta desses objetivos foram encaminhados vários procedimentos metodológicos. Em primeiro lugar, foi aprofundada a revisão bibliográfica teórica e histórica sobre a temática proposta. Em segundo lugar, foi realizada uma pesquisa documental junto aos Conselhos e Secretarias Municipais que, supostamente, teriam cadastro das ações educativas complementares desenvolvidas para adolescentes no período proposto pela pesquisa. Em terceiro lugar, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, nos termos propostos por Minayo (2000), com coordenadores e adolescentes dos três principais projetos e programas que ofertam as referidas ações de formação aos adolescentes no município de Balneário Camboriú.

Os resultados obtidos com base nos procedimentos metodológicos acima indicados são apresentados em cinco capítulos e nas “considerações finais”. Do primeiro capítulo

⁵ Ano em que passou a vigorar a alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente (em 15/11/98), no que tange à idade para inserção no mercado de trabalho.

constam os resultados da revisão bibliográfica sobre tópicos referentes à teoria das representações sociais, concepções históricas sobre criança e adolescente, concepções e centralidade do trabalho e do trabalho de crianças e adolescentes, histórico das políticas públicas para a infância e critérios de avaliação dessas políticas.

No segundo capítulo é contextualizado o município de Balneário Camboriú através de seus aspectos históricos e sócio-econômicos e na sequência são detalhadas as estratégias metodológicas do presente estudo.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da pesquisa quantitativa referente aos programas e projetos governamentais e não-governamentais destinados à formação dos adolescentes através de ações educativas complementares.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos dados qualitativos, coletados através das referidas entrevistas com os coordenadores dos três principais programas existentes no município, evidenciando suas características e as opiniões dos entrevistados, entre outros aspectos, sobre suas fragilidades, potencialidades e sugestões de mudanças.

O quinto e último capítulo contém os resultados da pesquisa qualitativa com os adolescentes que freqüentam os programas em questão, apresentando seu perfil socioeconômico e destacando suas avaliações e proposições em relação às atividades realizadas.

Nas considerações finais são sintetizadas as evidências empíricas quantitativas registradas e comparadas as representações de ambos os segmentos entrevistados em relação aos aspectos apresentados nos dois capítulos anteriores, bem como sintetizados os aspectos propositivos indicados pelos gestores e adolescentes, no sentido de ampliar e melhorar o desempenho da rede de atenção aos adolescentes em Balneário Camboriú.

1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SITUAÇÃO ATUAL

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Além da abordagem quantitativa visando o levantamento das ações educativas supletivas para adolescentes em Balneário Camboriú, a proposta de analisar as concepções dos gestores e adolescentes sobre estas atividades vai ao encontro ao apelo de Elisa Reis (2003) para que haja o empenho das ciências sociais em analisar as políticas públicas como práticas políticas, de modo que a interação entre interesses, valores e normas mereça tanta consideração quanto os critérios técnicos e as restrições orçamentárias. Isto é, que sejam levadas em conta, como propõem também Mueller e Surel (2003) em sua abordagem cognitiva, as idéias que norteiam desde a tomada de decisão para a colocação de determinada problemática na agenda pública, até as condições de sua intervenção através da atuação do Estado.

Para dar conta de analisar as referidas concepções, a pesquisa foi encaminhada tomando como referência a teoria das “representações sociais”, elaborada inicialmente por Durkheim e Mauss (1903)¹, e repensada de modo especial por Moscovici (2003) e seus comentadores, tais como Jodelet (2001) e Jovchelovitch e Guareschi (1994).

Conforme Moscovici (op.ct. p. 21), as representações sociais constituem um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: estabelecer uma ordem que possibilite às pessoas orientar-se em seu mundo material e social para poder controlá-lo; possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar os aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. Para Jodelet (op.cit.), de modo similar, as representações sociais são sistemas de interpretação², a destinados a orientar e organizar as condutas e as comunicações sociais, intervir em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

¹ De acordo com estes autores, trata-se de categorias de percepção e apreciação da realidade que estabelecem delimitações e classificações, tanto em relação ao mundo natural, quanto social.

² Como tal, este universo de idéias tem sido categorizado nas ciências humanas, de modo especial por antropólogos - entre os quais Geertz (1978) e Sperb (2001) - que denomina as próprias representações como “representações culturais” - e na Psicologia Social pelo próprio Moscovici (op.cit.), como um “sistema cultural”, ou simplesmente como “cultura”.

A elaboração de representações depende, na perspectiva de Moscovici (op. cit.), de mecanismos de ancoragem. Ancorar é, de acordo com o autor, o processo de classificar e dar nome a alguma coisa. De fato, as representações são um sistema de classificações e de denotação, de alocação de categorias e de nomes. Contudo, estes sistemas de classificação e de nomeação não são simplesmente meios de graduar e de rotular pessoas e objetos. Seu objetivo principal é, na realidade, formar opiniões (MOSCOVICI, op.cit., p. 70).

Moscovici (op. cit.) ressalta, em contraposição à posição de Durkheim (1978) centrada no aspecto reprodutivo da ordem social, o caráter dinâmico das representações sociais. Ele está, conforme Duveen (2003), mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade nestas sociedades, nas quais as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações, razão principal de sua preferência pelo termo “social” ao invés de “coletivo”, empregado por Durkheim.

Um outro aspecto a ressaltar na contribuição teórica de Moscovici (op. cit.) é a observação de que as representações sociais somente existem e têm repercussões porque significam algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem, valores e memórias comuns.

A questão do compartilhar socialmente de idéias remete, assim, como já foi apontado acima, à constatação de que as construções simbólicas ocorrem em contextos históricos específicos. Estes contextos estão marcados, na atualidade, por estruturas sociais nas quais os grupos que as constituem vivenciam relações sociais de dominação, que implicam no acesso ao universo das idéias, e na sua imposição por parte de determinados atores sociais.

Por último, vale ainda lembrar como afirmam Jovchelovitch e Guareschi (op. cit, p. 20), que as representações sociais são formadas em diferentes contextos, tais como “nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais”.

Do ponto de vista metodológico adotou-se uma perspectiva interpretativista, nos termos propostos por Geertz (1978), para quem o estudo dos significados compartilhados socialmente, isto é da cultura³, é fundamentalmente um problema de compreensão e de interpretação. Também nos aproximamos, em parte, da proposta de análise adequada a esse

³ Segundo Geertz (op. cit.), trata-se de uma “teia de significados” tecida por cada uma das sociedades humanas.

tipo de perspectiva, detalhada por Thompson (1990), ao sugerir que para compreender determinadas formas simbólicas ou representações culturais, deve-se, em primeiro lugar, reconstituir os contextos socioculturais e políticos nos quais tais formas foram criadas e veiculadas. Em segundo lugar, recuperar as maneiras como esses significados são expressos e interpretados pelos atores sociais que os produziram e veicularam. Por último, formular, como resultado da investigação, nossa própria interpretação, ou seja, nossa versão sobre os aspectos em questão.

1.2 AS CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA E ADOLESCENTE: BREVE HISTÓRICO

A trajetória histórica da concepção de “criança” e “adolescente” evidencia que “as idades da vida não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais (...)”. (ARIÈS, 1981, p. 39-40).

Neste contexto, verifica-se que até o século XVII, “a juventude significava força da idade, ‘idade média’” (*idem*, p.41)⁴. Somente a partir do século XVII a infância teria sido “descoberta”, sendo enfatizada realmente no século XIX e a adolescência sendo reconhecida no século XX, conforme afirma Ariès (1981).

Especificamente em relação à infância, Rizzini (1997) menciona que Philippe Ariès, ao aludir ao tratamento dispensado à infância indica que esta teria sido descoberta somente no século XVII, pois mais especificamente até o século XII, a arte desconhecia ou não tentava representar a infância, a não ser pela diferença no tamanho em relação ao adulto. Ele conclui, portanto que “(...) provavelmente não havia lugar para a infância naquele mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). Tais palavras tentam “(...) demonstrar que não havia uma separação nítida entre os universos adulto e infantil” (RIZZINI, 1997, p. 50).

Silva (2000), por sua vez, afirma que o significado do termo infância tem origem latina e refere-se àqueles que não têm fala. Segundo a autora, até o século XIX as crianças não eram percebidas nem ouvidas; eram seres mudos e não visíveis, isto é “não falavam, nem delas se falava” (LEITE, 1997 apud SILVA 2000, p. 2). “A criança, cuja concepção deriva de *crias da casa*, era de responsabilidade da família consangüínea e da vizinhança, sendo que o abandono e o infanticídio eram práticas recorrentes” (SILVA, 2000, p. 2).

⁴ Cabe ressaltar que “os juriconsultos consideravam a juventude e a maturidade uma única idade” (ARIÈS, 1981, p. 48).

Ainda em relação à concepção de infância, o autor Ariès (1981) menciona que

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à de dependência. (...) Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência (ARIÈS, 1981, p.42).

Até o século XVIII, a adolescência é confundida com a infância, não sendo reconhecida e percebida como uma fase distinta como se define atualmente, pois aqueles que não eram considerados jovens eram denominados crianças. Tal fato se comprova com a menção de Ariès de que

no latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*. (...) reconheceu também que não existiam termos em francês para distinguir *pueri* e *adolescentes*. Conheciam-se apenas a palavra *enfant* (criança) (ARIÈS, 1981, p.41).

Contudo, os aspectos comportamentais típicos do que atualmente se considera adolescência na civilização ocidental, tais como a irreverência, a negação e o concomitante desrespeito às regras impostas socialmente e, de forma bem aguçada, o descontrole dos impulsos sexuais (os quais não são restritos à adolescência, mas *típicos* da mesma) eram percebidos na Idade Média, porém não analisados como comportamentos típicos de uma fase distinta (adolescência).

Ariès menciona que no final da Idade Média o sentido da palavra *enfant* era particularmente lato. Ela designava tanto o *putto*, como o adolescente, o menino grande, que às vezes era também um menino mal-educado. Era uma criança estranha esse mau menino,

tão desleal e tão perverso, que não queria aprender um ofício nem se comportar como convinha à infância... que de bom grado se acompanhava de glutões e de gentes ociosas, que freqüentemente provocavam rixas nas tabernas e nos bordéis, e jamais encontravam uma mulher sozinha sem a violar (ARIÈS, 1981, p. 41- 42).

Embora a idéia sobre adolescência demorasse a se formar, ela também foi prenunciada no século XVIII, “com duas personagens, uma literária, *Querubim*, e a outra social, o *Conscrito*. Em *Querubim* prevalecia a ambigüidade da puberdade, e a ênfase recaía sobre o lado efeminado de um menino que deixava a infância” (ARIÈS, 1981, p.46).

Ao analisar a comparação do *púbere* ao *Querubim*, conclui-se ser pela aparente “obscuridade” de seu sexo, sendo os mesmos (os meninos) taxados como efeminados, em consequência das transformações físicas ocorridas mediante este processo de “puberização”

que é característico de desarranjos, principalmente na fala, já que há uma alteração constante e extrema entre o tom agudo e o grave, apresentados na fase adolescente.

Ariès analisa que *Querubim* não teria sucessores. Ao contrário, seria a força viril que, no caso dos meninos, exprimiria a adolescência, e o adolescente seria prefigurado no século XVIII pelo *Conscrito* (recrutado para serviço militar) (ARIÈS, 1981, p. 46).

Neste caso, posteriormente o símbolo que caracterizava a “adolescência”, deixou de ser o *Querubim*, passou então a ser, no séc. XVIII, o *Conscrito*, uma vez que este possuía as características de valentia, força e masculinidade, portanto o símbolo mais próximo que definiria o conceito ideal de adolescente desta época.

Conforme enfatiza Ariès (*idem*) o típico adolescente era o que possuía a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver tornando-se o herói do nosso século XX, o “século da adolescência”. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude. A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada (ARIÈS, 1981, p. 46).

O autor comenta, ainda, que se havia experimentado um sentimento semelhante no período romântico, mas sem uma referência tão precisa a uma classe de idade. Sobretudo, esse sentimento romântico se limitava à literatura a àqueles que a liam. Ao contrário, a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. Assim, passou-se de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo (*idem*, p.47).

Vale destacar que na obra de Phillippe Áries (op. cit.) não é demonstrado de forma clara a lógica da mudança de conceito em relação à adolescência - que a princípio “não existia” e posteriormente passa a ser supervalorizada caracterizando-se como idade favorita. Porém subentende-se que o período em que esta passou a ser reconhecida foi entre o início e meados da 1ª Guerra Mundial (1914) onde supostamente muitos adolescentes foram essenciais para o exército.

Embora a questão de gênero não se constitua objeto deste estudo, torna-se relevante observar a grande ênfase atribuída à representação social de homem na sociedade em cada

fase aqui abordada. Na adolescência, especificamente no séc. XVIII, era enaltecido, na civilização ocidental, o aspecto viril, ou seja o masculino. Mas, e o aspecto feminino que definiria a menina adolescente? Este não é explicitado, o que evidencia não haver nestes contextos o reconhecimento da mulher adolescente enquanto sujeito social.

De posse desta breve retrospectiva histórica sobre a concepção de crianças e adolescentes “tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana; a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’ do século XX” (ARIÈS, 1981, p.48).

Reafirmando o que foi dito acima em relação à delimitação de faixas etárias no desenvolvimento do ciclo vital, Haygert e Dickie (2003) mencionam que é um fenômeno universal que, via de regra, correspondem a etapas deste ciclo. No entanto, de acordo com as autoras “idade” não é uma concepção universal. É antes uma construção imaginária com finalidades práticas e simbólicas. A interpretação das “idades da vida”, produzida culturalmente, tem inscrição em instituições e comportamentos sociais determinados, com expressão lingüística, mitológica, “técnica” e política.

Neste sentido, vários autores, tais como Carrano (2000); Abramo (1994); Rifiottis (1995) esclarecem as limitadas possibilidades de classificar as fases da vida pela faixa etária, uma vez que

A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultado da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre as gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades. (...) A identidade juvenil é apresentada não como algo que possa estar compreendida em determinada idade biológica, mas como um processo de contínua transformação, individual e coletiva, no jogo de experiências múltiplas. (CARRANO, 2006)

Especialmente entre adolescência e juventude não há consenso entre diferentes autores e instituições quanto aos limites dessas fases. Watarai e Romanelli (2005) esclarecem que uma forma de classificação, de âmbito internacional, utilizada por vários pesquisadores é a da OIT (Organização Internacional do Trabalho), segundo a qual a juventude é dividida em dois períodos. O primeiro deles, considerado a fase da adolescência, vai de 15 a 19 anos, enquanto a juventude propriamente dita corresponde à faixa etária de 20 a 24 anos (Martins, 2000). Também no Plano internacional, a OMS (Organização Mundial de Saúde) estabelece entre 10 e 19 anos a fase da adolescência (OMS, 1975). Outro critério etário, este exclusivamente nacional, é o do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que situa a adolescência entre 12 a 18 anos incompletos (ECA, 1990).

Kehl (2004) analisa que o conceito de adolescência, que se estende em certos países até o final da juventude, tem uma origem e uma história que coincidem com a modernidade e a industrialização. A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto – força, destreza, habilidade, coordenação etc. – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho.

Por outro lado, Melucci (apud SOUZA e DURAND, 2002, p. 168) afirma a idéia de que a fase da adolescência caracterizar-se-ia como “um início de situações que podem eventualmente acompanhar os indivíduos durante toda a vida”. Este seria, assim, como um momento de passagem, no qual se entraria em processos que terão continuidade na vida adulta, mas que seriam experimentados nesta fase com maior intensidade.

Levando-se, assim, em conta as indefinições quanto ao conceito de adolescência e juventude há que se ter clareza de que não há como generalizar e singularizar tais conceitos no contexto brasileiro, uma vez que a diversidade cultural, a desigualdade econômica e demais elementos diferenciam esta população, pois “jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes” (NOVAES, 2003, p. 122). Sobre este aspecto Margulis (1998, apud SOUZA e DURAND, 2002, p.170-171) esclarece que

A condição social do jovem deve ser compreendida na sua articulação com a geração a que pertence e às outras a que se refere em função da idade, como um crédito que lhe concede uma moratória vital e que o distingue com relação à distância, no tempo, da morte; com a memória social incorporada; com as relações de gênero que fazem com que processem seu corpo de modo diferenciado pela sociedade e a cultura; com a experiência de vida diferencial, que é delimitada conforme a sua classe social de origem. Em outras palavras, a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma a todos os jovens.

Nesta perspectiva, “curioso e paradoxal é que, no Brasil, para os jovens pobres, de um modo geral, quase não há adolescência (ou dela só resta o calvário do crescimento inseguro): salta-se direto da infância ao mundo do trabalho (ou do desemprego).” (SOARES, 2004, p. 141) .

Contudo, a influência da mídia ao consumo atinge aos jovens de forma massificada. Sobre este aspecto Kehl (2004) afirma que

Na sociedade pautada pela indústria cultural, as identificações se constituem por meio das imagens industrializadas. Poucos são aqueles capazes de consumir todos os produtos que se oferecem ao adolescente contemporâneo – mas a *imagem* do adolescente consumidor, difundida pela publicidade e pela televisão, oferece-se à identificação de todas as classes sociais. Assim, a cultura da sensualidade adolescente, da busca de prazeres e novas “sensações”, do desfrute do corpo, da

liberdade, inclui todos os adolescentes. Do filhinho-de-papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblon), do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do (a) jovem hedonista, belo (a), livre, sensual. O que favorece, evidentemente, um aumento exponencial da violência entre os que se sentem incluídos pela via da imagem, mas excluídos das possibilidade de consumo.” (KEHL, 2004, p. 93)

1.3 CONCEPÇÕES E CENTRALIDADE DO TRABALHO

Ao analisar a categoria *trabalho*, Marx (1987) o conceitua como um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. O homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

O trabalho pode ser definido de várias maneiras, porém ele será sempre uma forma do homem se realizar com o meio e transformá-lo em uma produção humana. Podemos dizer que os animais também trabalham, pois a abelha produz o mel, a vaca dá o leite, o João-de-barro constrói a casa. (...) Mas o homem possui uma singularidade que o difere de qualquer animal (...) (PINTO, 1995, p. 52).

A referida singularidade se refere à projeção das ações antes de construir algo, pois somente ele é capaz de planejar os seus atos, ou seja, realizar uma ideação prévia.

O trabalho é, portanto, resultado de um *pôr teleológico* que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. É bastante conhecida a distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto. Pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pode imprimir ao objeto a forma que melhor lhe aprouver, algo que é teleologicamente concebido e que é uma impossibilidade para a abelha. (ANTUNES, 2001, p. 136)

Neste particular, “ao transformar a natureza, os homens também se transformam – pois adquirem sempre *novos* conhecimentos e habilidades. Esta nova situação (...) faz com que surjam *novas necessidades* (...) e *novas possibilidades* para atendê-las.” (LESSA, 1999, p. 23).

No entanto, o significado de trabalho nas sociedades capitalistas não se restringe ao contato do homem com a natureza construindo objetos e produtos necessários a sua vida, pois este processo seria o *valor de uso* do produto, a *utilidade* do mesmo. Assim sendo, o que o capital estabelece é o *valor de troca*, ou seja, quando o objeto produzido é visto como *mercadoria*, neste sentido, não se percebe o produto pela sua utilidade, mas pelo valor mercadológico que ele possui. Assim sendo, fica dificultada a distinção *entre valores de troca* e *valores de uso*, na sociedade capitalista, pois tudo se torna mercadoria e

na sociedade produtora de mercadorias voltadas a troca, mais do que para valores de uso, a necessidade de mercadorias é estabelecida em função da troca, possibilitadora de mais-valia e, conseqüentemente, de acumulação, e não em função de necessidades humanas vitais. (HERWEG, 1999, p. 162)

A produção da mais valia ocorre através do *trabalho excedente*. No entanto, para uma melhor compreensão, faz-se necessário analisar dois tipos de trabalho: o *necessário* e o *excedente*. De acordo com Granemann (1999), o trabalho necessário é aquele pago pelo capitalista ao trabalhador e com o qual o último comprará os meios de subsistência. O trabalho excedente é aquele realizado para além do necessário ao provimento dos meios de subsistência do trabalhador. Portanto, tudo aquilo produzido por este trabalho não é pago ao trabalhador e é de propriedade do capitalista.

Nas sociedades capitalistas o trabalho tem um valor essencial, pois é através dele que se produz a mercadoria, o valor de troca, a mais-valia, pilares de sustentação do capitalismo. Com o intuito de legitimar o *valor do trabalho*, o capital utiliza mecanismos e aparelhos ideológicos tais como: a escola, a igreja, a mídia e outras instituições que disseminam o ideário de que o trabalho é a “fonte de toda riqueza e de toda cultura” (OFFE, 1989, p. 20) preconizando-o como estratégia mais eficaz de disciplinamento. Sendo assim, “a necessidade do trabalho (...) se apresenta como panacéia” (SALLA, 1995, p.98) e como forma de constituição do homem digno, honrado, de bom caráter. Assim sendo, os trabalhadores incorporam esses valores construídos sobre o trabalho e os reproduzem.

São vários os mecanismos e discursos utilizados para legitimar o valor do trabalho. Este é concebido como antídoto à marginalidade e como possibilitador de inserção no mundo do consumo. Neste sentido, Mendes e Carvalho (2000) afirmam que

(...) enquanto alternativa para o crime, o trabalho é vislumbrado como uma possibilidade de inserção social e consumo condizentes com as normas sociais. Ou seja, é a melhor alternativa para a não vadiagem ou aprendizagem de práticas ilícitas, uma vez que o indivíduo participa do processo produtivo social e pode consumir sem afetar a lógica moral, ideológica e cultural da sociedade.(MENDES; CARVALHO, 2000, p.433)

Neste contexto, busca-se “incorporar o trabalho humano desde a infância. E aí o trabalho se apresenta como uma dupla preocupação: como atividade propriamente produtiva e como atividade educativa” (FRANCO, 1992, p. 26).

Contudo, o trabalho como atividade educativa é ofertado às crianças e aos adolescentes advindos de famílias pobres, “visto que os de famílias abastadas possuem outros *meios* para educá-los” (MENDES e CARVALHO, 2000, p. 431- 432).

Outro enfoque dado ao trabalho é a possibilidade de, por intermédio dele, se “construir o futuro”. Sobre esta concepção Cervini e Burger (1996) mencionam que além da

idéia, bastante generalizada, de que quanto maior a pobreza mais provável se torna que a família veja-se obrigada a recorrer aos seus membros mais novos. Existe também a idéia de que quanto mais cedo o indivíduo se incorpora ao mercado de trabalho, mais fortemente estará construindo seu futuro.

Especificamente sobre o trabalho na discussão de gênero a autora Quiroga (1998) enfatiza a representação social dele em relação homens, dizendo

é através do trabalho que o homem idealiza poder cumprir seu ‘papel masculino’ de *provedor da família*. Ainda que bastante bombardeado este papel ainda é considerado parte de um compromisso de troca moral com sua mulher ou mãe para cobrir as despesas dentro de casa. A categoria pai ou arrimo de família completa a auto-imagem masculina. Assim a relação entre força e disposição para trabalhar ligada à moral do provedor que garante a vida da família confere *autoridade e poder* e a classificação de *bom marido ou bom filho* (QUIROGA, 1998, p. 279).

1. 4 TRABALHO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES NO BRASIL

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1995, evidenciam de forma clara a entrada precoce de adolescentes no mercado de trabalho. Do conjunto de 15,8 milhões de adolescentes, 8,9 milhões foram considerados economicamente ativos pela PNAD.

Os números são expressivos diante de uma crise conjuntural de desemprego que assola o Brasil e o mundo. Os motivos da admissão de adolescentes no mercado formal e informal, ou até mesmo a admissão de crianças, evidenciam a bruta exploração da mão de obra camuflada pelo discurso de que o trabalho é em potencial educativo e dignificante.

Sobre a inserção precoce no mercado de trabalho, Barros (1999) afirma:

No Brasil, a maioria dos trabalhadores atuais empobrecidos começaram a trabalhar entre 10 e 14 anos de idade, com idade média de 12 anos de idade. No passado isto se dava tanto por necessidade, quanto pela quantidade de oportunidades. Além do que, trabalhar significa também um rito de passagem da infância para a vida adulta, saltando a adolescência, notadamente nas famílias pobres. Os meninos ganham mais respeito e responsabilidade perante sua família e o grupo social que convivem (BARROS, 1999, p. 53).

Tal incentivo não poderia ser diferente diante de uma formação social voltada para a “ética do trabalho” e utilizando fetiches para sua manutenção. Neste contexto, o consumo, se apresenta como principal indutor para a inserção dos adolescentes, de forma geral, no mercado de trabalho. Mendes e Carvalho afirmam que “o adolescente quando faz referência ao trabalho como forma de obter dinheiro é porque tem suas referências apoiadas no consumo/mercado, pilares do sistema capitalista. A independência seria resultado direto da

remuneração do trabalho, pois ao ter seu próprio dinheiro, o adolescente poderia, igualmente determinar seu uso/consumo.” (MENDES; CARVALHO, 2000, p. 434).

Tal fato mostra-se relevante ao se considerar que na fase da adolescência aumenta-se o interesse pela aparência pessoal, como forma de auto-afirmação e aceitação pelo grupo, e a necessidade de responder aos *ditos da moda*, ou seja, as exigências da mesma, evidenciadas pela mídia, a qual atinge todas as camadas sociais.

No entanto, para grande parte dos adolescentes e crianças de baixa renda os rendimentos que auferem com o trabalho representam mais do que a autonomia para adquirir objetos de consumo. Para estes, a renda auxilia na aquisição de elementos básicos para sua sobrevivência e de sua família, tais como alimentação, medicamentos e vestuário.

Sobre este aspecto, Barros afirma que as famílias necessitam contar

com a mão-de-obra de seus filhos para, juntos, constituírem uma renda que lhes permita sobreviver, posto que os regimes de assalariamento nos países subdesenvolvidos ou emergentes são aviltantes por não proporcionarem a vida com dignidade para todos os trabalhadores e suas famílias. (BARROS, 1999, p. 53).

Esta problemática se intensifica nas famílias chefiadas por mulheres, uma vez que alguns estudos mostram que

(...) as taxas de inserção dos filhos menores de 17 anos no mercado de trabalho, nas famílias chefiadas por mulheres, são mais altas do que as de qualquer outro tipo de estrutura familiar. Apesar desse maior esforço familiar coletivo, tais famílias tem dificuldades especiais para superar situações de extrema pobreza. O trabalho mal-remunerado das mulheres, bem como a precariedade de trabalho infanto-juvenil de grande parte destas famílias, faz com que elas se encontrem em situação de extrema pobreza além de serem uma das mais vulneráveis durante os períodos de crise econômica. (LOPES e GOTTSCHALK, apud CERVINI e BURGER, 1996, p. 32)

Diante da necessidade de contribuir para a renda familiar, grande parte das crianças e adolescentes são “contratadas, informalmente, para realizar atividades periféricas - e de menor valor - na cadeia produtiva de certos produtos, inserindo-se no mercado enquanto trabalhadores precarizados” (CAMPOS e FRANCISCHINI, 2003, p. 4).

Neste sentido, Carvalho (1997) menciona que o trabalho de crianças e adolescentes é ao mesmo tempo expressão e processo que ratifica a desigualdade e a exclusão. As crianças e adolescentes trabalhadores são o exemplo maior das formas do que hoje se conhece como fenômeno de precarização das relações de trabalho.

É sabido que os direitos trabalhistas conquistados ao longo da história do mundo do trabalho estão cada vez mais substituídos e eliminados no mundo da produção, frente à política neoliberal e o processo de reestruturação produtiva, onde a mão-de-obra está

severamente sendo substituída pela máquina, através do processo de automação. A flexibilização dos direitos trabalhistas e o processo de terceirização da mão-de-obra tem ocasionado o fim gradativo do emprego, caracterizado como trabalho formal, sendo cada vez mais substituído pelo trabalho informal, o qual desapropria o trabalhador de todas as garantias trabalhistas anteriormente conquistadas. Em relação a este contexto, Quiroga afirma que “a *flexibilização do aparato produtivo* (...) traz consigo também uma ‘maleabilidade’ dos direitos do trabalho e até a sua eliminação sob a justificativa de que o trabalho flexível deve compatibilizar-se com direitos flexíveis” (QUIROGA, 1998, p. 278).

Para os adolescentes, de forma especial, houve uma alteração significativa na legislação, no que tange a idade de inserção no mercado de trabalho, ou seja, de 14 anos foi alterada para 16 anos, mudando também a idade mínima para aprendiz, a qual passou a ser permitida entre 14 e 16 anos.

Parece possível afirmar, pelo que foi dito acima, que a alteração na idade para inserção no mercado de trabalho se apresenta mais como um mecanismo de exclusão do que inserção do adolescente de baixa renda que, frente a escassez de renda familiar e da premente necessidade de contribuir no orçamento doméstico, continua realizando atividades laborativas, porém agora isento dos direitos trabalhistas que outrora poderia possuir a partir dos 14 anos.

Não se pretende com esta discussão defender o rebaixamento da idade para inserção no mercado de trabalho, mas sim desvelar o que o aumento da idade pode representar e de que forma pode repercutir na vida dos adolescentes de 14 a 16 anos incompletos, ou seja, que esta alteração na legislação pode proporcionar que mais esta faixa etária seja excluída da possibilidade do trabalho formal. Sendo assim, essa “vantagem” repercutiria também na economia do país, pois de forma ilegítima representaria para a economia brasileira um expressivo decréscimo nos índices de desemprego, já que esta população não seria mais contabilizada como economicamente ativa, embora continuem trabalhando em vista da situação de empobrecimento.

Por outro lado, as repercussões das condições de trabalho tem recaído de forma mais intensa sobre as crianças e adolescentes de baixa renda, pois os mesmos têm sido atingidos duplamente: primeiro por sofrerem as implicações da perda dos direitos trabalhistas de seus responsáveis, o que os impulsiona ao ingresso no mercado de trabalho e, segundo, por consistirem no principal alvo de exploração trabalhista por serem reconhecidos como mão de obra barata. No que tange a este contexto, Frigotto (1999) afirma que

o capital efetiva uma dupla exploração: o trabalho precoce [ou a desproteção do trabalho adolescente] a preços alviantes e a exploração do trabalho dos adultos. Neste contexto o trabalho da classe trabalhadora e de seus filhos é embrutecedor e alienador. (FRIGOTTO, 1999, p.11-12)

A remuneração do adolescente trabalhador expressa a precarização das condições trabalhistas para o adolescentes, pois o salário mínimo

é o mínimo que a legislação brasileira permite que se pague na relação de emprego. No entanto, muitos concordam com os empregadores que para os adolescentes o salário mínimo deve ser o máximo a ser pago, reinterpretando equivocadamente a Lei. (BARROS, 1999, p. 62)

A falta de condições e equipamentos necessários para o desempenho de atividades que legalmente são proibitivas para o adolescente (atividades consideradas penosas ou insalubres) constituem a alarmante problemática dos altos índices de acidentes do trabalho, no qual o Brasil é um dos grandes campeões. Conforme mencionado na Nota Técnica⁵,

Embora seja reconhecido com relativa precisão o universo das crianças e adolescentes trabalhadores, os dados de acidentes de trabalho de que são vítimas são pouco conhecidos e, com certeza, subestimados, visto que a precariedade da formalização do vínculo de trabalho de crianças e adolescentes é uma constante, fazendo com que sejam reconhecidos apenas aqueles acidentes em que o trabalhador está formalmente inserido no mercado de trabalho. (Nota Técnica, 2000, p. 39)

Vale ressaltar que na análise dos acidentes de trabalho que ocorrem com crianças e adolescentes, não se pode utilizar os mesmos métodos usados com adultos. Em relação aos trabalhadores infanto-juvenis, consta na Nota Técnica (2000) que devem ser considerados outros fatores que podem ser causadores indiretos de acidentes devendo, portanto, ser considerados os seguintes aspectos peculiares destes trabalhadores:

- a) desconhecimento dos riscos a que estão expostos e, mesmo conhecendo-os, não detêm nenhum controle sobre eles no sentido de lutar pela sua eliminação;
- b) falta de experiência necessária para lidar com os riscos existentes nos ambientes de trabalho;
- c) em virtude de suas características psicológicas, as crianças e adolescentes possuem um comportamento de competição próprio da idade, fazendo com que se exponham inconscientemente a riscos;
- d) condições de nutrição precária, em decorrência dos baixos níveis de renda, que acabam não suprimindo a necessidade de consumo de alimentos que fornecem proteínas e outros componentes absolutamente fundamentais para o processo de crescimento e desenvolvimento, principalmente, da criança e do adolescente;
- e) maior predisposição à fadiga física e mental;
- f) maior precariedade das condições de proteção no trabalho;
- g) as máquinas, equipamentos, ferramentas e postos de trabalho são projetados para trabalhadores adultos e não estão adaptados às características psico-fisiológicas da criança e do adolescente. (Nota técnica, 2000, p. 39)

⁵Segurança no trabalho - Nota Técnica à Portaria MTE /SIT/ DSST nº 06 de 18/02/2000.

Ao analisar todos estes aspectos peculiares ao trabalho infanto-juvenil verifica-se a necessidade de efetivação da Lei⁶ no que tange à proibição de trabalho em atividades e locais não compatíveis com as suas possibilidades físicas e mentais.

A referida Lei estabelece, em relação às formas de trabalho proibitivas aos adolescentes até 18 anos, que é vedado o trabalho:

- I – noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
- II – perigoso, insalubre ou penoso;
- III – realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV – realizado em horários e locais que não permitam a freqüência à escola. (Lei 8069/90, art. 67)

De acordo com o art. 405 da CLT, são considerados serviços perigosos ou insalubres (independente do uso de equipamentos de proteção individual) os desenvolvidos em construção civil ou pesada. O mesmo art. da CLT define como local de trabalho *perigoso* ou *insalubre* (independente do uso de equipamentos de proteção individual) as *olarias nas áreas de fornos e exposição à umidade excessiva*. No que diz respeito a essas duas formas de trabalho proibitivo, SILVA afirma:

(...) em se tratando do desenvolvimento físico, a formulação do Estatuto é abrangente e até redundante na medida em que inclui a proibição de serviços e locais insalubres e perigosos. Mas, ao passo que estes são, até certo ponto, passíveis [de] uma pré-fixação regulamentar, a formulação do Estatuto resguarda de toda e qualquer modalidade de trabalho que, concretamente, cause mal físico ao adolescente. (SILVA, 1998, p. 119)

Neste contexto, Silva também menciona que há

uma norma que proíbe que o adolescente seja empregado em serviço que demande o emprego de força muscular superior a vinte (20) quilos, para trabalho contínuo, ou vinte cinco (25) quilos, para o trabalho ocasional. Penoso é, assim, o trabalho que exige um desprendimento de força muscular não-proporcional ao desenvolvimento físico ou que possa comprometê-lo. (SILVA, 1998, p.117)

O trabalho precoce é a forma mais comumente aceita de desrespeito à Lei de proteção do trabalho do adolescente, pois se verifica que o trabalho em si é concebido como positivo e, portanto, necessário para a vida do homem mesmo que precocemente. Porém, analisa-se que este é visto de forma diferenciada quando põe em risco “visível” a saúde ou até mesmo a vida do trabalhador precoce. Carvalho (1997) afirma que além destes efeitos visíveis, o trabalho precoce implica em outros efeitos e comprometimentos mais sutis à vida do jovem trabalhador, os quais dizem respeito à baixa auto-estima e à adultização precoce. Sendo assim, o trabalho precoce é extremamente violento, pois desrespeita a condição

⁶ Lei 8.069 ,de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

peculiar de pessoas em desenvolvimento físico, mental e psicológico como as crianças e os adolescentes.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: DO PASSADO À ATUALIDADE

Nem sempre as demandas da infância atingiram o espaço público, pois a esfera pública não se constituiria como palco do debate e da deliberação acerca da questão da infância. Ao contrário, esta era percebida como assunto pertinente à esfera da vida privada. O próprio significado do termo *infância*, cuja origem latina refere-se àqueles que não têm fala, deslocou a população infanto-juvenil para o âmbito do *não público*, ou seja, da invisibilidade do ponto de vista das ações de políticas públicas, não se constituindo como um segmento cidadão, portador do direito à proteção do Estado. Por conseguinte, a responsabilidade pela infância situou-se, no decorrer da história, no campo privado da família e, na sua ausência, das igrejas e iniciativas particulares. A tematização da infância e a sua conseqüente visibilidade constituem fenômenos recentes, como foi visto, que emergiram com maior vigor nas últimas décadas do século XX (SILVA, 2000).

De acordo com Bulcão (2002), a infância ganha visibilidade diante de um contexto marcado por várias transformações socioeconômicas, somadas às jurídico-políticas e científicas, pelas quais passava o Brasil no período da proclamação da República, as quais configuraram novas formas de organização e controle da sociedade, características do que Foucault (1977) convencionou chamar de “sociedade disciplinar”. As mudanças nas relações de trabalho e a transformação dos centros urbanos em centros produtivos fizeram emergir preocupações com a gestão e a tutela dos chamados perigosos.

Aos olhos da elite a pobreza e a degradação moral estavam sempre associadas e, portanto os pobres demandavam a intervenção do Estado para moralizá-los

acreditava-se que pertencessem a uma classe biológica e socialmente mais vulnerável aos vícios e às doenças; era, pois, necessário manter a vigilância para evitar que esses focos epidêmicos à saúde e à moralidade se irradiassem, dada a insalubridade de seu ambiente e a promiscuidade de suas moradias, amontoadas uma às outras. (RIZZINI, 1997, p. 90)

Sendo a pobreza concebida como foco de doença e de desordem, de acordo com Rizzini (op. cit.), surge a preocupação com a vigilância e com a prevenção, sendo necessário a aplicação de medidas higienistas e saneadoras. “A criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na

família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível.” (RIZZINI,1997, p. 27).

Neste contexto, a criança adquiria uma importância sem precedentes na história do pensamento social brasileiro. Na passagem do regime monárquico para o republicano (1889), segundo Rizzini (op. cit.) a criança passou a constituir peça chave do projeto político da época, que visava transformar o Brasil numa nação culta e civilizada, aos moldes da Europa e atraídos pelo rápido progresso alcançado na América do Norte.

Rizzini (1997) menciona, a esse respeito, que para que se garantisse a paz e o progresso da nação, seria preciso estabelecer a ordem, educar e moralizar a população – a começar pela infância – futuro da nação. Era essa a proposta e foi o que se pretendeu fazer, visto que uma ação de intenso investimento na fase da infância fazia sentido dentro do arcabouço ideológico subjacente ao projeto civilizatório, pois se acreditava que a criança tanto poderia ser moldada para tornar-se virtuosa quanto viciosa. Rizzini (1997) também menciona que

A romantização da infância será contestada na ótica racional do século XIX. A idéia de inocência sobreviverá associada apenas às crianças de ‘boas famílias’, em paralelo à noção de perversidade inata atribuída à infância das classes pobres. As teorias evolucionistas, muito em voga na época, reforçarão a teoria de que as crianças herdariam de seus pais as ‘células do vício’, ocasionando o triste espetáculo observado nos centros urbanos, onde crianças se entregavam à viciosidade e ao crime. (*idem*, p. 163)

Ocorre, portanto, a dicotomização da infância tendo, de um lado, o conceito de “criança”, aquela de origem abastada e, de outro o “menor”, o qual “é o resultado de uma operação, não tão simples quanto possa parecer, de soma de fatores. Ouso afirmar que podemos definir ‘menor’ somando criança a pobreza” (BULCÃO, 2002, p.70).

A dicotomização da infância gerou políticas públicas discriminatórias, pois se baseavam na origem social da criança. Sobre este enfoque Rizzini (1997) comenta que a

criança deveria ser (re) educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta *moldá-la*. Foi por esta razão que o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a *criança* mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e de outro, o *menor*, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis repressivas e programas assistenciais. (RIZZINI, 1997).

Para o atendimento aos “menores”, Rizzini (1997) explica que foi criado um complexo aparato médico-jurídico-assistencial com um tratamento “moralizador e saneador”, cujas metas eram definidas pelas funções de *prevenção, educação, recuperação e repressão*,

para os quais são estabelecidos objetivos, sendo eles: de *prevenção* (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); de *educação* (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as *regras do “bem-viver”*); de *recuperação* (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como “*vicioso*”, através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade); de *repressão* (*conter o menor delinqüente*, impedindo que causasse outros danos e visando a sua reabilitação, pelo trabalho).

Neste contexto, a justiça e a assistência buscam na aliança a auto-sustentação pela complementação de suas ações. Ambas inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre. Tornam-se politicamente viáveis ao servir a função regulatória de enquadrar os indivíduos desde a infância à disciplina e ao trabalho. (RIZZINI, 1997 p.207).

Fica evidente, portanto, que no atendimento destinado à infância pobre o trabalho é o principal instrumento utilizado, pois

a lógica era adaptá-la desde cedo para o trabalho. Portanto, a sua inserção, a mais precoce possível no mundo do trabalho, era vantajosa na época. Ao mesmo tempo em que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço, e sem hesitar, o infantil, como apontou Marx, interessava acostumar a criança ao trabalho árduo como forma eficaz de mantê-la ocupada e conformada na luta exclusiva por sua subsistência. (RIZZINI, 1997, p. 168)

Silva (2000) comenta que apesar das denúncias relativas ao trabalho infantil, é pertinente assinalar que estas não tinham como meta a sua abolição, mas a regulamentação e a criação de institutos para a profissionalização, já que o trabalho era necessário para *fomentar a economia e engrandecer a nação*, além de um meio eficiente para *prevenir o desvio*, considerado de ordem moral mesmo quando a miséria era flagrante.

Toda esta metodologia de atendimento à infância pobre foi pautada na aliança firmada entre Justiça e Assistência,

uma associação, cujos reflexos são claramente detectáveis no processo desenvolvido nas duas primeiras décadas do século XX e que deu origem à ação tutelar do Estado, legitimada pela criação de uma instância regulatória da infância – o Juízo de Menores e por uma legislação especial – o Código de Menores (ambos na década de 1920) (RIZZINI, 1997, p. 207).

O Código de Menores⁷ era fundamentado no “paradigma da *Situação Irregular* que, sob a expressão *Menores em Situação Irregular*, culpabilizava as próprias crianças e

⁷ Existiram dois Códigos de Menores: o primeiro de 1927 (Decreto nº 17.945 A, de 12 de outubro) e o segundo de 1979 (Lei nº 6.697). No segundo, optou-se por não se manter na lei a tradicional classificação de menor abandonado e delinqüente, substituindo-a pelo termo ‘situação irregular’, isto é, por um sistema de descrição do estado socioeconômico-familiar dos menores (...).” (BULÇÃO, 2002, p. 71).

adolescentes, sobretudo aquelas vindas das camadas pauperizadas da população, pela sua situação de abandono, violência e marginalização” (SILVA, 2000, p. 7).

O paradigma da *Situação Irregular* foi o que norteou as ações voltadas para a infância que até então foram apontadas no presente estudo. Cabe salientar que neste paradigma a criança e o adolescente não eram reconhecidos como sujeitos credores de direitos, sendo-lhes reservada a condição de incapazes. Neste contexto,

Os Códigos de 1927 e 1979 acolhiam uma ótica paternalista e tutelar, destinado-lhes políticas assistencialistas e compensatórias, desenvolvidas na forma de pura caridade, benevolência e filantropia. Em relação aos infratores, punia-os dizendo, eufemisticamente, que os estava protegendo.⁸

O antigo paradigma só foi rompido legalmente quando a Carta de 1988 acolheu como princípio constitucional a *Doutrina de Proteção Integral*, que estabelece que

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art 227).

Contudo, se em toda sua história, à criança e ao adolescente não havia sido reservada esta condição de sujeitos credores de direitos, tampouco haviam sido elevados seus direitos como prioridade absoluta, ou sido colocados a família, a sociedade e o Estado como seus devedores, devendo assegurá-los. É de se compreender que somente a lei ou o princípio jurídico não bastaria para que o novo paradigma se tornasse uma realidade⁹.

Em 13 de julho de 1990 é promulgado o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), o qual consistiu na regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal, mencionado anteriormente. O referido Estatuto “resultou das lutas e articulações empreendidas por diversos sujeitos sociais que assumiram a defesa e a representação dos direitos da população infanto-juvenil e trouxe, em seu bojo, um série de avanços em relação às legislações anteriores destinadas a regulamentar o tratamento dispensado à infância. (SILVA, 2000, p. 14).

Dentre os principais avanços contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente tem-se a proposta de *universalidade* no atendimento, ou seja, que todas crianças e adolescentes tenham seus direitos garantidos e sejam eles assegurados, protegidos e defendidos, independente de que estejam em situação de ameaça ou violação. Outro avanço consiste na

⁸ Fonte: material recebido no II Seminário Regional de Formação para Operadores do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. Abril de 2003 – Luís Alves/SC.

⁹ *Idem*.

perspectiva de que se trata da garantia de *direitos* e não apenas de uma benesse ou uma caridade. Vale, ainda, destacar que é da obrigação da família, da sociedade e do Estado garantir estes direitos com *prioridade absoluta*¹⁰. Prioridade, neste caso, significa “a qualidade do que está em primeiro lugar ou o direito de ser atendido primeiro”, e absoluto “que não tem limites, que não sofre restrição, imperioso, soberano, incondicional, superlativo que exprime o mais alto grau, sem comparação”¹¹.

O novo paradigma legalizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente expressa a concepção de crianças e adolescentes como pessoas em *condição peculiar de desenvolvimento* para os quais deverão ser possibilitados instrumentos e meios para que este desenvolvimento ocorra. Sobre este enfoque, a referida Lei versa, em seu art. 3º, que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerente à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por Lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e dignidade (Lei 8.069/90).

Neste contexto, o estudo (educação formal) se constitui um instrumento primordial para possibilitar parte do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, ou seja em seus aspectos bio-psico-social. Carvalho (1997) menciona que a educação

tem na vida das crianças e adolescentes uma centralidade insubstituível. A escola é o canal possível de ingresso às oportunidades oferecidas pela civilização contemporânea. A capacidade de compreensão e armazenamento cumulativo de conhecimentos assim como o aprendizado para processar e utilizar informações advém da educação formal (CARVALHO, 1997, p. 111)

No entanto, mesmo considerando a relevância do ensino formal, para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente são necessários outros elementos como: esporte, arte, cultura, lazer, pois estes, de acordo com Carvalho (1997),

Permitem a estes [criança e adolescente] aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, que são consignas para uma educação que pretende formar e incluir. (...) [pois o] conjunto de atividades lúdicas, esportivas e artísticas são básicas ao sucesso escolar, ao desenvolvimento da auto-estima, comunicação e sociabilidade. Portanto, são ingredientes que não apenas complementam a escola, mas compõem o *kit* de proteção e desenvolvimento destinado ao grupo infanto-juvenil (CARVALHO, 1997, p. 112)

Ao analisar a importância destes outros mecanismos para o desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes, o Estatuto estendeu este período através da alteração

¹⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente “determinou como ABSOLUTA PRIORIDADE a proteção das pessoas em desenvolvimento. Isto significa prioridade SOCIAL e POLÍTICA. Tanto que o art. 227 da Magna Carta estabelece como *dever da FAMÍLIA, da SOCIEDADE e do ESTADO a obrigação de proteger as pessoas em desenvolvimento de forma integral.*” (PEREIRA, 1990, p. 72)

¹¹ Fonte: material distribuído no II Seminário Regional de Formação para Operadores do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. Abril de 2003 – Luís Alves/SC.

da idade para inserção no mercado de trabalho, de 14 para 16 anos¹², uma vez que o trabalho “rouba” o tempo que deveria ser dedicado a outras atividades essenciais como

o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o exercício das forças físicas e espirituais (...) usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo, rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol (MARX, 1987, p. 300).

Embora a referida alteração na Lei pretendesse ampliar o período para acesso a cursos e instrumentos que possibilitassem o desenvolvimento integral dos adolescentes na faixa etária dos 14 aos 16 anos, empiricamente parece possível que as dificuldades socioeconômicas de grande parte destes adolescentes os obrigue a continuar no mercado de trabalho, porém, agora, atuando no mercado informal. Cabe indagar, diante destas dificuldades, se há reais condições para que sejam postas em práticas as prescrições indicadas no ECA e na legislação posterior. A rigor, esta é uma das questões centrais da presente investigação.

1. 5. 1 A Proposta de Proteção Integral, de que trata a Lei, e sua Outra Face

Dentre os principais elementos destacados anteriormente como avanços estabelecidos pelo novo paradigma, legalizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/ 90), é necessário, refletir mais detidamente sobre a proposta de Doutrina de Proteção Integral.

Por Doutrina de Proteção Integral o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para prevenção do Delito e tratamento do delinquente (ILANUD, 2006) explica que a proteção é considerada integral por abraçar todo o universo de relações interpessoais das quais a criança e o adolescente fazem parte, além de envolver uma proteção a todos os aspectos da condição de ser humano (físico, moral, ético, religioso, etc). Tal Doutrina inscreve a criança e o adolescente no ordenamento jurídico como titulares de direitos e garantias fundamentais e oferece mecanismos jurídicos para que estes direitos sejam totalmente protegidos pela Família, Sociedade e Estado.

De forma distinta do Código de Menores, no Estatuto da Criança e do Adolescente a proposta de proteção integral, deixa de ser obrigação exclusiva da família, e o Estado e a

¹² Pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/11/98, o artigo 7º, inciso XXXIII da Constituição Federal passou a vigorar com a seguinte alteração:

XXXIII – proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

sociedade passam a ser igualmente responsáveis pela tutela dos direitos da criança e do adolescente.

Sobre estes três elementos de proteção à criança e ao adolescente o jurista Dallary (2003), em primeiro lugar, que

A responsabilidade da família, universalmente reconhecida como um dever moral, decorre da consangüinidade e do fato de ser o primeiro ambiente em que a criança toma contato com a vida social. Além disso, pela proximidade física, que geralmente se mantém, é a família quem, em primeiro lugar, pode conhecer as necessidades, deficiências e possibilidade da criança, estando assim, apta a dar a primeira proteção. Também em relação ao adolescente, é na família, como regra geral, que ele tem maior intimidade e a possibilidade de revelar mais rapidamente suas deficiências e as agressões e ameaças que estiver sofrendo. (DALLARY, 2003 p. 38)

Em relação ao dever da comunidade e da sociedade em geral, o referido autor explica, em segundo lugar, que ao acrescentar a comunidade

o legislador apenas destacou uma espécie de agrupamento que existe dentro da sociedade e que se caracteriza pela vinculação mais estreita entre seus membros, que adotam valores e costumes comuns. Foi bem inspirada essa referência expressa à comunidade, pois os grupos comunitários, mais do que o restante da sociedade, podem mais facilmente saber em que medida os direitos das crianças e dos adolescentes estão assegurados ou negados em seu meio, bem como os riscos a que eles estão sujeitos. (DALLARY, 2003 p. 38)

O artigo 204 da Constituição Federal de 1988 regulamenta como princípio da democratização da coisa pública a participação popular, como um processo democrático que envolve a participação da sociedade na elaboração, na execução, na fiscalização e no controle das ações sociais. Assim sendo,

o ECA se diferenciou profundamente, introduzindo a participação popular nas questões referentes à infância e à juventude. Essa participação foi institucionalizada por meio dos Conselhos de Direitos das Crianças e Adolescentes e dos Conselhos Tutelares, que, mais do que símbolos da democracia, foram criados para exercitar a ação popular no âmbito governamental público. (...) Cabe ao Conselho de Direitos participar ativa e criticamente na formulação das políticas públicas; acompanhar, fiscalizar e controlar sua execução; denunciar as omissões e as transgressões decorrentes da não-aplicação do Estatuto. Com relação ao Conselho Tutelar, pela primeira vez na história da infância brasileira existe um serviço desse porte, com a participação de pessoas da sociedade, para zelarem pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, os movimentos pela infância sedimentaram um 'nova' doutrina de participação da sociedade na formulação, controle e atendimento do direito infanto-juvenil. (...) (SILVA, 2005, p. 43)

Por último, concernente ao papel do Estado, o jurista Dallary (2003) esclarece que ao mencionar o dever do Poder Público em relação à criança e ao adolescente, o Estatuto quer referir-se ao Estado em todas as suas expressões. Evidentemente, não se poderia atribuir responsabilidade, por meio da lei, a uma entidade que não tivesse competência constitucional para tratar do assunto. Por esse motivo, é importante verificar o que dispõe a Constituição sobre competências em relação a crianças e adolescentes.

Dallary (op. cit.) também menciona que no art. 24 está prevista a competência da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar concorrentemente sobre “proteção à infância e à juventude” (inc. XIV). Esse dispositivo não se refere aos cuidados e à proteção da infância e da juventude, mas apenas à legislação, sendo oportuno esclarecer que não ficou excluída a possibilidade de leis municipais sobre a matéria, pois a própria Constituição, no art. 30, estabelece que compete aos Municípios suplementar a legislação federal e estadual.

Ainda de acordo com o jurista, na realidade, não existe qualquer disposição constitucional reservando à União, aos Estados ou aos Municípios a competência para a prestação de serviços visando, especificamente, à garantia dos direitos ou à proteção da infância e da juventude. E, pelo art. 23, que enumera as matérias para as quais a União, Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal são conjuntamente competentes, encontram-se vários incisos que incluem os cuidados de crianças e adolescentes.

De posse do esclarecimento do papel da Família, da Sociedade e do Estado na proposta da Doutrina de Proteção Integral, faz-se necessário contrapor o avanço legal do “Estatuto da Criança e do Adolescente”, ao perfil neoliberal do Estado Brasileiro que não possibilita condições reais de que o Estado efetivamente cumpra de forma necessária o seu papel. Neste particular, Silva esclarece que o ECA

foi uma conquista obtida tardiamente nos marcos do neoliberalismo, nos quais os direitos estão ameaçados, precarizados e reduzidos, criando um impasse na “cidadania de crianças”, no sentido de tê-la conquistada formalmente, sem, no entanto, existir condições reais de ser efetivada e usufruída. (SILVA, 2005, p. 36)

È neste contexto que as ações do Terceiro Setor ganham espaço e legitimidade através da participação popular, por meio de suas organizações representativas, conforme esclarece a referida autora.

Desta participação deriva outro traço fundamental na gestão da coisa pública: a parceria Estado e sociedade, como uma recente forma de fazer política pública (re) inventada pelo neoliberalismo e incorporada pelo ECA. O Estado promove um jogo, mascarado sob o discurso de democratização e descentralização político-administrativa para dar conta da responsabilidade social, passando a dividir com a sociedade, isto é, com as organizações não-governamentais, a execução das políticas públicas. (SILVA, 2005, p. 44).

Em contrapartida, estas organizações não governamentais recebem benefícios fiscais e outros incentivos governamentais, conforme esclarece Mendes,

O Terceiro Setor, entendido este como sendo o segmento social difuso que atua entre o Estado e o mercado e reúne um grande número de organizações de natureza jurídica privada e sem fins lucrativos. O fato de serem registradas como não tendo fins lucrativos abre caminho para um conjunto de benefícios fiscais e outros incentivos governamentais, que podem ser pleiteados em nome de ações e projetos de interesse público desenvolvidos por essas organizações. A questão central é caracterizar o que legitima uma ação ou projeto de interesse público. (MENDES, 1999, p. 72)

Já a autora Amaral (2003) esclarece que embora as relações entre o Terceiro Setor e o Estado sejam interpretadas por alguns críticos como mercantilização de direitos, ou ainda, a desistência de gerar uma macropolítica estrutural para inscrever as ações sociais na caridade privada, essa aproximação pode, por outro lado, ser interpretada à luz de um paradigma colaborativo entre as formas de o Estado atuar. E é neste contexto que a percepção da parceria como recursos que agregam valor às ações contribui para um entendimento de que, para haver mais Terceiro Setor, não é preciso haver menos Estado. Passa-se, assim, do conflito para a cooperação, uma vez que a análise pelo ângulo do conflito entre essas duas esferas empobrece a questão, restringindo-a à única possibilidade de significar a redução ou omissão do papel do Estado sobre suas obrigações constitucionais.

Contudo, embora os mais críticos avaliem a intervenção do Terceiro Setor como negativa, uma vez que significa a isenção ou redução da responsabilidade Estatal, é inegável a colaboração deste setor para a garantia de muitos direitos sociais que de forma muito expressiva tem ganhado amplitude e abrangência em várias áreas. Segundo dados do “Grupo de Institutos e Fundações e Empresas” (GIFE, 2006) as duas mais recentes pesquisas sobre a dimensão e perfil do Terceiro Setor, apesar de diferenças estatísticas, evidenciam o crescimento do número de organizações do setor sem fins lucrativos.

A **FASFIL** – As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil – de autoria do IBGE, IPEA, GIFE e Abong, mostra um crescimento de **157%**, passando de 107 mil, em 1995, para 276 mil, em 2002. Dessas 276 mil, 171 mil (62%) foram criadas a partir de 1990.

O estudo identificou a existência de mais de 500 mil organizações sem fins lucrativos registradas no Cempre – Cadastro Central de Empresas do IBGE. Dessas, descartou organizações a serviço de interesses corporativos, a exemplo de sindicatos, condomínios, partidos políticos, cartórios e clubes, entre outros.

Já dados divulgados no início de 2006 sobre um **estudo do Programa de Voluntários das Nações Unidas (UNV) em parceria com The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies**, instituição norte-americana que estuda as organizações sem fins lucrativos no mundo, revelam um crescimento de **71%** do setor sem fins lucrativos no Brasil em sete anos (de 1995 a 2002), **passado de 190 mil para 326 mil**.

Até então a única referência estatística sobre a dimensão do terceiro setor no Brasil era a Pesquisa Global Civil Society – Dimensions of the Nonprofit Sector, de Leilah Landim, em parceria com The Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, de 1999, com dados a respeito de 1995. Esta pesquisa apontava **220 mil** organizações sem fins lucrativos no Brasil em 1995. (GIFE, 2006, grifo do autor)

1.6 TENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A avaliação, permite observar disparidades entre metas e resultados detecta nexos causais que podem explicar a efetividade das políticas públicas, pois avaliar significa estabelecer juízo de valor, apreciar todos os procedimentos utilizados na execução da política social, onde se deve levar em conta os resultados quantitativos e qualitativos desejáveis e os obtidos. Segundo Johnson:

A avaliação de políticas públicas é uma área de atividades dedicada a coletar, analisar e interpretar informações sobre formação, implementação e impacto das ações governamentais que visam alterar as condições de vida da população. Esta deve permitir que o processo de implementação de uma dada política se beneficie dos problemas detectados pelos analistas.”¹³

Arretche (2001) aborda três tendências de avaliação de políticas públicas (efetividade, eficácia e eficiência), as quais pretende-se correlacionar com a temática da presente investigação. Neste sentido será abaixo conceituado cada uma delas sugerindo-se formas potenciais de correlacioná-las com dados provenientes das instituições em análise, desde que disponíveis.

No que se refere à *efetividade*, compreende o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados (sucesso ou fracasso), em termos de uma mudança efetiva nas condições sociais prévias de vida da população atingida pelo programa sob avaliação (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986 apud ARRETCHE, 2001).

Os autores Cohen e Franco (1993) explicam que a efetividade foi dividida operacionalmente em duas dimensões: a análise do impacto e o grau de alcance dos objetivos. A primeira utiliza os modelos para a avaliação de impactos, recorrendo a variáveis suscetíveis de quantificação direta, como quantificar quantos adolescentes residem no município de Balneário Camboriú e quantos realizaram cursos e atividades, a fim de verificar se atingiu grande parte dos adolescentes ou uma pequena parcela. A segunda mede o grau de alcance dos objetivos, quando o indicador é indireto e estão envolvidas variáveis de caráter mais qualitativo. Poderia ser, assim, mensurado em relação à análise da mudança na qualidade de vida dos adolescentes, ou seja, se o curso ou atividade freqüentado possibilitou novas perspectivas, se auxiliou na prevenção do uso de drogas, se reduziu à violência e a marginalidade, etc. Isto porque, conforme acrescenta Lopéz, a efetividade é compreendida

¹³Fonte: Material apresentado nas aulas de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, ministradas pelo Prof. Guilherme Alfredo Johnson (2004).

como um termo que se usa freqüentemente para expressar o resultado concreto – ou as ações condizentes a esse resultado concreto – dos fins, objetivos e metas desejadas (LOPÉZ apud COHEN & FRANCO, 1993).

Já na análise da *eficiência* avalia-se a relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados. Para Arretche (2001), essa modalidade de avaliação é a mais necessária e urgente a ser desenvolvida. Ela afirma que:

(...) limites para a obtenção de recursos com base na criação de novas fontes de arrecadação, bem como um crescente estreitamento de suas fontes tradicionais, têm induzido a inovações no campo da racionalização da gestão e do gasto público, vale dizer, no terreno específico da eficiência, medidas estas que demandam estudos de avaliação. (ARRETCHÉ, 2001, p. 35).

A avaliação da eficiência de gastos se impõe, também, no sentido de evitar a ineficiência na gestão de recursos. Em se tratando de políticas públicas, a avaliação de eficiência é objetivo democrático, pois o desperdício de recursos, corrupção ou incapacidade governamental constituem-se em sérios entraves à utilização de recursos publicamente geridos para finalidades efetivamente públicas (COHEN e ROGERS, 1993 apud ARRETCHÉ, 2001).

Cabe ressaltar que a *eficiência* é um instrumento de avaliação que está relacionado diretamente aos gastos/custos e, portanto, ao esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados (ARRETCHÉ, 2001). Neste contexto, a análise da eficiência poderia ser utilizada para avaliar a evasão nos cursos oferecidos em Balneário Camboriú, no período que se propôs pesquisar, pois sendo a eficiência a condição de fazer o máximo com o mínimo possível ela poderia ser mensurada pelo número máximo de alunos freqüentando cada curso, uma vez que os professores recebem por curso ministrado e não pelo número de alunos para os quais lecionam.

Já em relação à eficácia, Figueiro & Figueiro (1986 apud ARRETCHÉ, 2001) mencionam que esta aprecia a relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um determinado programa e seus resultados efetivos.

Assim sendo, a eficácia poderá ser mensurada, pela pesquisa, através da avaliação da qualificação profissional dos adolescentes para o mercado de trabalho, uma vez que está relacionada à meta (proposta de qualificação e formação do adolescente) e resultado (inserção no mercado de trabalho), bem como poderá ser mensurada pelo grau de desenvolvimento dos adolescentes que freqüentarem outros cursos de formação, tais como teatro, dança, arte e outros (resultado), uma vez que a meta seria o seu desenvolvimento integral, pois conforme mencionam Cohen e Franco “operacionalmente, a eficácia é o grau em que se alcançam os

objetivos e metas do projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados”(COHEN e FRANCO, 1993, p.102).

2 CONTEXTO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

O topônimo Camboriú é de origem indígena, pois a região era ocupada por índios Carijós, pertencentes aos antigos Guaranis. Segundo Araújo (2002) pelo arquivo histórico municipal, a versão mais aceita é a do termo Camboriguassú, que segundo pesquisas nas antigas grafias, Cambori significa Robalo (peixe da família do Centropomídeos do gênero Centropomus) que havia na região, e o termo “u” que seria a redução de guassu, que significa: Grande, e o resultado evidente é Robalo Grande.

Existem relatos referentes à colonização desde 1758, sobre algumas famílias que já moravam na margem esquerda do rio. Segundo alguns historiadores, o primeiro morador de Camboriú foi Baltazar Pinto Corrêa, de origem açoriana que se estabeleceu nas margens norte do Rio Camboriú em 1826; onde, juntamente com sua família, fixou residência na Sesmaria recebida do Governo da Província de Santa Catarina, onde residiram e dedicaram-se ao cultivo da terra na localidade que hoje se denomina Bairro do Pioneiros.¹

Por volta de 1840 foi autorizada pela Arquidiocese de Florianópolis a construção de uma Igreja e, assim, criou-se o “Arraial do Bom Sucesso”. Paralelamente o Governo elevou o local a Distrito do Arraial do Bom Sucesso na localização do Rio Camboriú e, em 1884, criou-se o Município de Camboriú.

No final da década de 1920, aos poucos, o município começa a se transformar em Balneário, desencadeando um processo de desenvolvimento. Em 1926, começam a surgir as primeiras casas de veraneios, no centro da praia, pertencentes a moradores de Blumenau. Surge em 1928 o primeiro hotel e, seis anos após o segundo empreendimento hoteleiro.

Mas foi na década de 60 que a atividade turística tomou impulso, colocando a cidade como grande centro turístico brasileiro. De acordo com Araújo (2002) este processo ocorreu devido às facilidades de acesso conseguidas na época e que consistiram condição fundamental para o desenvolvimento. Antigamente, o grande centro comercial da região era Itajaí – o município mais próximo a Balneário Camboriú. Porém, as dificuldades de acesso à praia eram indiscutíveis. Somente em 1920, com a inauguração da Estrada Geral durante a gestão do então governador Hercílio Luz, é que surgiram outros caminhos que levavam à praia entre os

¹ Dados coletados em material histórico fornecido pela Secretaria de Turismo do Município de Balneário Camboriú.

quais o “Caminho do Arame” que originou a Avenida Central, o “Caminho das Areias” que originou a Avenida Brasil entre outros, facilitando assim o acesso dos moradores à região e o desenvolvimento do balneário.

Em 20 de outubro de 1954 foi criado o Distrito da Praia de Camboriú, mas somente cinco anos depois, através de uma resolução, foi aprovada pela Câmara Municipal de Vereadores, quando a faixa litorânea tornou-se de fato Distrito da Praia de Camboriú, em 04 de novembro de 1959.

Com o excessivo crescimento populacional e grande importância econômica, o distrito da praia consegue eleger 03 vereadores nas eleições de 1961 e, três anos mais tarde, é pedido através de projeto de Lei a criação do município que, por 5 votos a favor e 2 contra, foi aprovado. Só restava à Assembléia Legislativa Estadual fazer o mesmo. E em 08 de abril de 1964, com território de 50 quilômetros quadrados e com instalação para 20 de julho do mesmo ano foi criado o Município de Balneário de Camboriú.

Quatro anos após a instalação do município, a Câmara de Vereadores, através da Resolução nº 11, de 13 de agosto de 1968, resolve suprimir o “de” de Balneário de Camboriú e o município passa a chamar-se Balneário Camboriú.

A cidade está dividida politicamente em 14 áreas, compreendendo o centro da cidade, 12 bairros e a região das praias agrestes.

2.2 ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS ATUAIS

Balneário Camboriú é o principal destino turístico de Santa Catarina, considerado a “Capital Catarinense de Turismo”, em 2004, e “Capital Turística do Mercosul”. É constituído por dez praias², as quais apresentam singularidades e especificidades, sendo que a base do desenvolvimento foi a praia Central, a qual possui uma orla de 6,8Km³.

Este município vive duas realidades: uma cidade relativamente pacata de pouco mais de 73 mil⁴ habitantes, de abril a novembro, que se transforma em uma metrópole com de cerca de 1 milhão de habitantes nos meses de verão, cerca de 300.000 pessoas simultaneamente.

² Central; praias agrestes: Laranjeiras, Taquaras, Taquarinhas, Estaleiro, Estaleirinho, Pinho (nudismo) e praias do norte: Canto, Buraco e Praia dos Amores.

³ Dados fornecidos pela Secretaria de Turismo de Balneário Camboriú (FUMTUR), abril de 2005.

⁴ Eram especificamente 73.455 habitantes, segundo IBGE/ Censo 2000. Com estimativa populacional de 90.461 para 2004.

De acordo com dados do setor de Turismo do município (FUMTUR/2005), o desenvolvimento sócio-econômico de Balneário Camboriú iniciou-se a partir da emancipação política do município de Camboriú, quando o turismo começou a despertar como grande e lucrativa atividade econômica.

Quanto ao setor primário, o município de Balneário Camboriú, de pequena extensão e faixa litorânea expressiva, dispõe de uma restrita área para exploração da agropecuária. O setor primário é o menos expressivo deles. A estrutura fundiária é composta, conforme anuário do IBGE (2000), de 15 estabelecimentos, numa área total de 243 há. A região ainda tem o cultivo de marisco em outros locais, como no município de Porto Belo, Balneário Camboriú (Praia de Laranjeiras), Itapema (Canto da Praia), Penha e Piçarras (ARAÚJO, 2002).

Já o setor secundário é de suma importância, pois tem como principal destaque a Indústria da Construção Civil. Ainda de acordo com Araújo (2002), o município de Balneário Camboriú, entre 14 gêneros ou setores secundários, teve maior concentração no setor alimentar (25,8%), sendo seguido por transformação ou produtos minerais não-metabólicos (17,5%), e no gênero da madeira (10,3%). 50,8% do pessoal está ocupado no setor de produtos alimentares: 23,1% no setor de transformação de produtos minerais não-metabólicos; e 12,6% no setor de madeira.

De acordo com o IBGE (2000), Balneário Camboriú possui, atualmente, cerca de 6.000 estabelecimentos comerciais e o comércio local é composto por uma grande diversidade de lojas.

Segundo Araújo (2002), o município possui 100 hotéis e, aproximadamente 20.000 leitos. O número de estabelecimentos de restaurantes, bares, confeitarias e similares é estimado em 1000 pelo Sindicato de Hotéis, Restaurantes, Bares e Similares de Balneário Camboriú, sendo que o número de restaurantes que apresentam condições adequadas de uso para os turistas é menor, porém, atende a demanda de alta temporada. Na Prefeitura estão cadastrados 828 restaurantes, bares e lanchonetes. Estes estabelecimentos oferecem uma grande diversidade gastronômica (comida alemã, italiana, chinesa, japonesa, *fast food*, pizzarias e outros).

A Avenida Atlântica é dotada de uma boa estrutura de alimentação. Conta hoje com aproximadamente 96 estabelecimentos na área de alimentos e bebidas (restaurantes, bares, lanchonetes, confeitarias, casas noturnas, pastelarias, cafés, sorveterias e panificadoras), segundo dados da Secretaria de Turismo de Balneário Camboriú (FUMTUR, 2002). A Avenida conta, ainda, com 50 quiosques ao longo do calçadão da praia, porém, 45 estão em

atividade. Possui também pequenas barracas de venda de milho verde e churros. No município existem vários serviços de apoio ao turismo como: imobiliárias, lavanderias, borracharias, oficinas mecânicas, postos de gasolina, supermercados, etc. Além disso, existem em Balneário Camboriú, 35000 prestadoras de serviços autônomos.

De posse destes dados constata-se que o eixo propulsor da economia de Balneário Camboriú é o Setor Terciário, pois as atividades turísticas e comerciais são responsáveis pelo dinamismo e crescimento do município. Segundo dados da EMBRATUR (2001), estas atividades o classificaram como o 6º município que mais recebe turistas estrangeiros, sendo que os quatro primeiros são capitais e o quinto é fronteira com o comércio de importados (Foz do Iguaçu).

Por outro lado, Balneário Camboriú foi considerada pelo Governo do Estado e pelo IBGE como a segunda cidade em qualidade de vida de Santa Catarina, destacando-se em todo o território nacional (FUMTUR, 2005).

Ao mesmo tempo, de acordo com dados da UNICEF (1999), Balneário Camboriú foi citada como 35º município brasileiro na melhoria das condições do desenvolvimento infantil, dentre os 5700 municípios brasileiros e, como o 3º município catarinense em qualidade de atendimento à criança e ao adolescente, dentre os 293 municípios catarinenses (UNICEF/1999)⁵.

O Censo 2000/IBGE constata uma população total de 73.455 residentes. Destes, 22.136 habitantes, o equivalente a 30,14% são crianças e adolescentes (pessoas de 0 a 18 anos incompletos); 14.292 são crianças (0- 12 anos incompletos), sendo 7.313 do sexo masculino e 6.979 do sexo feminino. Já os adolescentes de (12 a 18 anos incompletos) totalizam 7.844, sendo 3925 do sexo masculino e 3.919 do sexo feminino⁶.

Diante do alto índice populacional infanto-juvenil no município (30,14%) constata-se a necessidade de políticas públicas abrangentes para atendimento a esta população. Na seqüência do trabalho serão relacionadas às políticas públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal destinadas à população em questão.

⁵ Fonte: aspectos sócio-econômicos, fornecidos pela Secretária Municipal de Turismo de Balneário Camboriú (FUMTUR, 2005).

⁶ Fonte: CD ROM oficial do IBGE. Os dados foram pesquisados e agrupados por profissional capacitado (ex-funcionário do IBGE).

2.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa tem o caráter de um estudo de caso, visando a produção de um diagnóstico com três pontos básicos: o levantamento, a caracterização e a avaliação parcial de programas e projetos que oferecem ações educativas complementares, ou seja, cursos de caráter supletivo, oferecidos à população adolescente do município de Balneário Camboriú, no que se refere a cursos e atividades destinados à preparação do adolescente para o trabalho e para sua formação integral, a fim de verificar, entre outros aspectos se os mesmos estão pautados pelos princípios e normatizações contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para atingir os objetivos propostos, sintetizados acima, foi assumida uma perspectiva quali-quantitativa, através da realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e da realização de entrevistas.

A consulta a fontes bibliográficas esteve presente em todas as etapas da pesquisa, desde a construção de sua problemática até a análise dos dados e a elaboração final dos resultados. Permeou, assim, toda a elaboração da dissertação, pois engloba a identificação, estudo e fichamento de fontes bibliográficas que explicitam em termos teóricos e metodológicos o tema em estudo e permite a comparação com outros estudos de caso voltados para temas similares como o trabalho na adolescência, suas implicações físicas, psíquicas e sociais sobre as vivências dos mesmos, bem como sobre a proposição de outras atividades para o seu pleno desenvolvimento, tais como cursos e atividades de cunho esportivo, artístico, cultural, entre outros.

Para esta pesquisa bibliográfica foi consultado o acervo da biblioteca da UNIVALI e de outras universidades da região, bem como acervo *on line* de outras instituições, compreendendo periódicos científicos, revistas de divulgação e jornais.

Esta fase da pesquisa é de suma importância, pois de acordo com Minayo o “conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida. É um processo de tentativas que Limoeiro Cardoso esclarece muito bem, usando a imagem do feixe de luz:

O conhecimento se faz de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar o objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente novas ao objeto (LIMOEIRO CARDOSO, apud MINAYO, 2000, p.89).

Quanto a análise documental, inicialmente, foi consultado o cadastro do “Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente” (CMDCA) do município de Balneário Camboriú (apêndice A), a fim de constatar quais entidades e projetos municipais realizam ou realizaram cursos supletivos, ou seja, ações educativas complementares, sem que tenha constatado o cadastro de nenhuma instituição, programa ou projeto que tivesse como finalidade a formação do adolescente através de cursos supletivos. Assim sendo, considerou-se necessário investigar em cada entidade, programa ou projeto inscrito no CMDCA a existência de ações destinadas à citada formação.

Posteriormente, ao analisar que somente a investigação no CMDCA não daria o mapeamento real da rede⁷, para saber o que estaria disponibilizado em termos de formação à população de Balneário Camboriú e o que poderia ser acessado por adolescentes, buscou-se pesquisar as ações afins/ cursos desenvolvidos pelas entidades, programas e projetos inscritos no “Conselho Municipal da Assistência Social” (CMAS), e na “Fundação Cultural de Balneário Camboriú”⁸, bem como nas secretarias⁹ de “Assistência Social e Educação”, “Sistema Nacional de Emprego” (SINE), “Sistema Municipal de Emprego” (SIME), “Sistema Nacional do Comercio” (SENAC), “Sistema Nacional da Industria” (SENAI), “Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI - Centro de Educação de Balneário Camboriú CEBC), além de outras entidades identificadas ao longo da pesquisa e que não possuíam cadastro em nenhum dos Conselhos Municipais pesquisados.

De posse desta relação geral das entidades, programas e projetos existentes em Balneário Camboriú, o universo da pesquisa foi de 23 entidades, que desenvolveram alguma ação relativa a cursos de formação no período proposto pela pesquisa onde foram admitidos adolescentes, sendo 12 entidades vinculadas ao executivo municipal e 11 de caráter não-governamental¹⁰.

⁷ Esta iniciativa partiu da suposição de que além das entidades cadastradas no CMDCA poderiam existir outras entidades vinculadas a outros Conselhos Municipais que desenvolveram, no período proposto pela pesquisa, cursos diversos para a população podendo ter adolescentes entre seus alunos.

⁸ Não foi constatado no município a existência de um Conselho Municipal de Cultura.

⁹ Foi necessário realizar o levantamento dos programas e projetos que ofereciam cursos de formação, também junto às secretarias: da educação, da assistência social, do meio ambiente e da Fundação Cultural de Balneário Camboriú, uma vez que estes não estavam cadastrados nos respectivos conselhos municipais, o que evidencia a fragilidade da rede no quesito de visibilidade das ações desenvolvidas.

¹⁰ Assim sendo, juntamente com esta categoria estão sendo contabilizados os dados da UNIVALI /CEBC, SENAC e SENAI, por não serem órgãos governamentais embora as mesmas recebam verbas governamentais de forma direta (através de recursos para seu custeio) ou indireta (isenção de impostos). De forma específicas as entidades que compõem o Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC), das quais o SENAC e o SENAI integram o universo desta pesquisa, são “(...) entidades, antes privados de cooperação da Administração Pública, sem fins lucrativos, genericamente denominadas *serviços sociais autônomos*, foram criadas mediante autorização legislativa federal, mas não prestam serviços públicos, nem integram a Administração Pública federal direta ou indireta, ainda que dela recebam reconhecimento e amparo financeiro. Exercem, isto sim, atividades privadas de

Para esta pesquisa pretendeu-se constatar:

- quantos e quais cursos foram oferecidos, durante o referido período, em Balneário Camboriú, onde se admitia a inscrição de adolescentes;
- quantos adolescentes se inscreveram e quantos concluíram;
- qual a proposta de cada curso;
- quais os critérios para inscrição/inserção dos adolescentes nos cursos;
- qual a demanda reprimida em cada um dos cursos.

Cabe mencionar que esta etapa da pesquisa foi extremamente árdua e exaustiva, demandando um período de aproximadamente 12 meses para ser concluída, pois um número significativo de entidades que ofereciam cursos e atividades de formação para adolescentes não dispunham dos dados solicitados, devendo estes serem levantados em arquivo morto. Outros, principalmente da esfera governamental, mencionaram não possuir dados anteriores a 2005, ano em que se iniciou uma nova gestão municipal e muitos dos programas e projetos sofreram alteração e descontinuidade em sua gestão, uma vez que um número significativo de coordenadores ocupam cargos de confiança. O argumento destes coordenadores atuais é o de que os anteriores não coletavam os dados ou não os repassaram para a nova gestão.

Diante da indisponibilidade de grande parte dos dados necessários para a pesquisa, os dados obtidos foram trabalhados em totalidades variáveis de acordo com as informações disponíveis para cada análise proposta, as quais serão demonstradas e analisadas no terceiro capítulo.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista, contendo questões abertas e fechadas. Segundo Minayo, trata-se de um tipo denominado de “entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2000, p.108).

Considerando que além dos dados quantitativos sobre os programas/ projetos em análise, tinha-se o intuito de identificar e analisar a opinião dos alunos adolescentes e de seus gestores, as entrevistas foram uma estratégia adequada de pesquisa. Neste contexto Minayo (2000) coloca que a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, uma vez que a fala é reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas, símbolos e, ao mesmo tempo, tem a magia de transmitir, através de um porta

interesse público. São dotadas de patrimônio e administração próprios. Não se subordinam à Administração Pública Federal, apenas se vinculam ao Ministério cuja atividade, por natureza, mais se aproxima das que desempenham, para controle finalístico e prestação de contas.” (GASPARINI, 2005, p. 418).

voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. Através das palavras as pessoas se expressam e se comunicam com outros seres humanos, refletem e resolvem seus conflitos e contradições. Franco (2001 apud MINAYO 2000), por sua vez, expressa que a fala possui uma vinculação dialética com a realidade. Portanto, sua análise possibilita o entendimento das relações sociais que ela expressa, isto é, a lógica subjacente, o código partilhado, materializado na fala dos sujeitos.

Foi realizado um total de 16 entrevistas, sendo sujeitos da pesquisa adolescentes e coordenadores de três projetos do município: “Programa de Educação Para o Trabalho” (PET/Senac), “Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” e “Projeto Oficinas”.

Estes três projetos/programas foram escolhidos por serem os mais significativos no atendimento aos adolescentes no município e por se diferenciarem entre si, sendo escolhido o “PET” como projeto de preparação para o mercado de trabalho; o “Agente Jovem” como projeto que propõe o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil e o Projeto Oficinas como possibilitador de desenvolvimento artístico e cultural. Cabe mencionar que não foi escolhido nenhum projeto de destaque na questão esportiva, pois os projetos propriamente ditos que pertencem a essa categoria não forneceram devidamente os dados solicitados para a pesquisa.

Em relação ao número de adolescentes a serem entrevistados, inicialmente foram definidos cinco alunos de cada projeto, sendo que este foi o número entrevistado no Projeto Oficinas. Posteriormente considerou-se que seria adequado entrevistar um número igual de meninos e meninas. Sendo assim, foram entrevistados quatro adolescentes dos outros dois projetos/programas, dois de cada sexo, totalizando 13 adolescentes entrevistados, sendo sete meninas e seis meninos. A amostragem embora pequena pareceu suficiente para análise proposta, pois de acordo com o mencionado por Minayo a

amostragem qualitativa: (a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (b) considera-os em número suficiente para permitir uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; (c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; (d) esforça-se para que a escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa. (MINAYO, 2000, p. 102)

Além do uso da definição de gênero, no caso do PET foram entrevistados adolescentes que haviam concluído recentemente o curso, uma vez que este tem a periodicidade de apenas cinco meses. O acesso aos adolescentes foi possibilitado mediante uma relação recebida do SENAC e foram escolhidos aleatoriamente. Estas entrevistas, como

as dos adolescentes do “Agente Jovem” foram realizadas nos domicílios com prévio agendamento.

Os adolescentes do “Agente Jovem” foram escolhidos através de uma lista fornecida pela coordenação do curso, relativa àqueles atendidos em 2005. Porém nem todos dariam continuidade ao curso em 2006 (no momento das entrevistas as atividades ainda não haviam iniciado), uma vez que alguns deles já haviam completado a idade limite de acesso ao projeto ou desistiriam por outros motivos.

Quanto ao Projeto Oficinas, que atende adolescentes de todas as idades, a estratégia foi entrevistar adolescentes de idades variadas e em cursos e horários variados (manhã, tarde e noite), sendo escolhidos os adolescentes sem previa comunicação e no próprio espaço do projeto.

Posteriormente, foram entrevistados os coordenadores responsáveis pelos projetos/programas. Cabe mencionar que inicialmente propunha-se entrevistar pelo menos dois professores de cada projeto. Porém, esta possibilidade foi desconsiderada por constatar-se que o material coletado nas entrevistas com adolescentes e coordenadores já atendia aos objetivos da pesquisa e, também porque não haveria tempo hábil para a realização, copilação e análise destes dados, dada a demora e investimento inicial na realização do levantamento proposto.

Nas entrevistas com os adolescentes (apêndice B) objetivou-se analisar o impacto que os cursos causaram em suas vidas; os pontos positivos e negativos das atividades realizadas; quais outros cursos eles gostariam de realizar; quais os impedimentos e possibilidades para realizá-los. Além destas indagações foram colocadas outras questões mais gerais como a concepção deles sobre trabalho, estudos, adolescência, dentre outros temas.

Com os coordenadores o objetivo das entrevistas (apêndice C) foi o de constatar os pontos positivos e negativos na execução dos projetos, tais como a autonomia no planejamento das ações junto com os monitores, professores e a população a que se destina, bem como a concepção dos coordenadores sobre a adolescência, adolescência e trabalho, desenvolvimento integral, dentre outros temas.

As entrevistas foram aplicadas pela acadêmica e gravadas com a concordância dos informantes, a fim de um melhor aproveitamento do seu conteúdo. Foram realizadas nos meses de março e abril de 2006, sendo que a duração de cada uma delas com os adolescentes, foi de 45 a 90 minutos; já com os orientadores a duração foi de 90 minutos a cinco horas.

Concomitantemente, foram realizadas anotações em um diário de campo criado pela pesquisadora, no qual foram anotados aspectos relevantes percebidos durante o trabalho de campo e idéias do pesquisador que foram surgindo no cotidiano do trabalho.

3 LEVANTAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES OFERECIDAS PARA ADOLESCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa quantitativa realizada no município de Balneário Camboriú sobre as instituições que oferecem atividades supletivas, ou seja, ações educativas complementares ao ensino formal que contribuem para a formação dos adolescentes.

Nesta etapa quantitativa visou-se à realização de um diagnóstico, sobre a referida realidade, através da caracterização e a avaliação parcial das ações de caráter supletivo oferecidos à população adolescente do município de Balneário Camboriú, no que se refere à preparação do adolescente para o trabalho e para sua formação integral, a fim de verificar se os mesmos estão pautados pelos princípios e normatizações contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

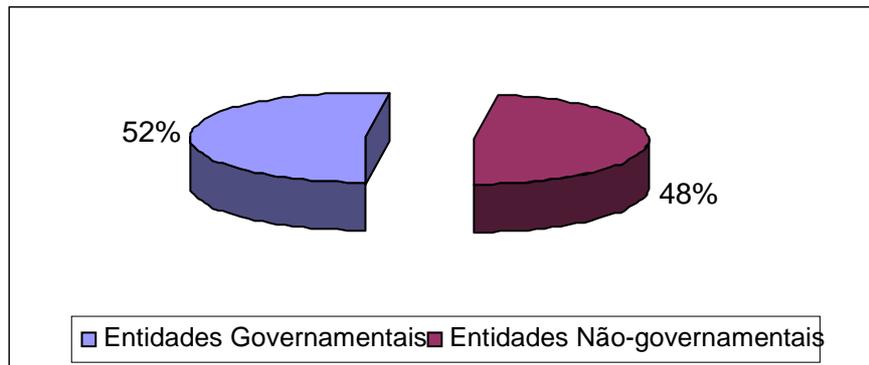
3.1 AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES DISPONIBILIZADAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ADOLESCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Através do levantamento das atividades educativas complementares existentes no Município de Balneário Camboriú no período proposto pela pesquisa (1999 a 2004) foram constatadas 23 organizações¹ governamentais e não-governamentais que realizaram no período em questão cursos supletivos, ou seja, ações educativas complementares de formação que admitiam adolescentes. Deste universo 12 têm vinculação e gestão direta governamental e 11 são de responsabilidade não-governamental ou privada com interesse público (conforme demonstra o gráfico abaixo). A fim de otimizar a análise foram tabuladas como “entidades governamentais” e “entidades não-governamentais”².

¹ Serão utilizadas indistintamente as denominações de instituição, entidade ou organização. Tendo em vista as diferentes denominações que as próprias instituições dão as ações educativas complementares por elas desenvolvidas, tais como cursos, programas e projetos, optou-se por utilizar a autodenominação dada pelas próprias instituições.

² Nesta categoria estão sendo, também, contabilizados os dados da UNIVALI /CEBC, SENAC e SENAI, por não serem órgãos governamentais, embora as mesmas recebam verbas governamentais de forma direta (através de recursos para seu custeio) ou indireta (isenção de impostos). De forma específica, as entidades que compõem o Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC) são “(...) entidades, entes privados de cooperação da Administração Pública, sem fins lucrativos, genericamente denominadas *serviços sociais autônomos*, foram criadas mediante autorização legislativa federal, mas não prestam serviços públicos, nem integram a Administração Pública

GRÁFICO 1- Entidades fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, no período de 1999 a 2004.



Fonte: As instituições contatadas pela autora

Vale destacar que este percentual é questionável, especialmente em relação às entidades não-governamentais. É notório que a esfera governamental tem como estratégia de sua própria atuação dar visibilidade a todas as ações realizadas (ou programas e projetos existentes) bastando realizar o levantamento das mesmas nas secretarias e órgãos competentes para obter informação sobre sua ocorrência. O mesmo não ocorre com as ações das entidades não-governamentais, pois como grande parte destas instituições não está cadastrada nos Conselhos Municipais competentes (que poderia ser uma possibilidade de registro e centralização dos dados), fica impossibilitada a localização e o acesso à totalidade das instituições existentes no município.

Partindo deste pressuposto, é possível até mesmo considerar que as ações não-governamentais existentes no município de Balneário Camboriú superam as governamentais existentes. Todavia, mesmo que o percentual de ações seja equivalente, constata-se a inquestionável atuação da esfera não-governamental sobre as demandas por cursos não abarcadas em sua totalidade pelo Estado. Isto expressa, em nível local, os resultados da política neoliberal macrossocial, através da qual o Estado se isenta, mesmo que parcialmente, de suas funções atribuindo-as à sociedade civil, através do Terceiro Setor.

Com base no levantamento realizado pretende-se apresentar, na seqüência, a relação completa das instituições constatadas que ofereceram cursos com a possibilidade de inserção de adolescentes no período pesquisado, evidenciando os tipos de ações por elas

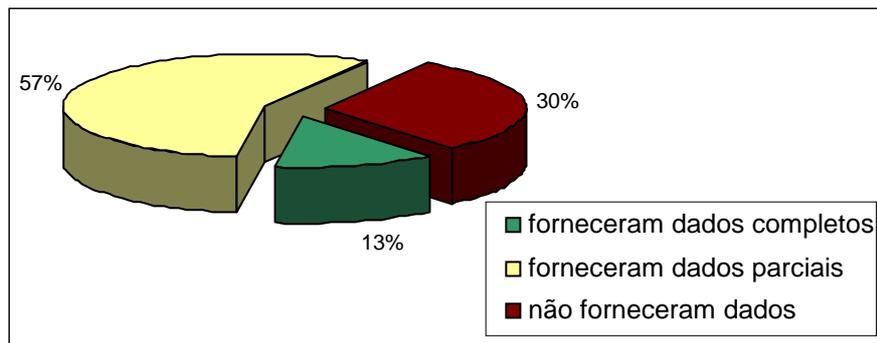
Federal direta ou indireta, ainda que dela recebam reconhecimento e amparo financeiro. Exercem, isto sim, atividades privadas de interesse público. São dotadas de patrimônio e administração próprios. Não se subordinam à Administração Pública Federal, apenas se vinculam ao Ministério cuja atividade, por natureza, mais se aproxima das que desempenham, para controle finalístico e prestação de contas.” (GASPARINI, 2005, p. 418).

desenvolvidas. Tais dados serão demonstrados através das tabelas 1 e 2 que representam, respectivamente, a esfera governamental e a não-governamental.

3.2 DISPONIBILIZAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA

Considerando que se constatou desde o início do levantamento que a maior parte das instituições identificadas não dispunha de informações completas sobre as atividades desenvolvidas considerou-se pertinente demonstrar a disponibilização dos dados pelas instituições categorizando-as em: *entidades fornecedoras de dados completos*; *fornecedoras de dados parciais* e *não fornecedora de dados*, de acordo com a categorização inicial de *governamentais* e *não-governamentais*, conforme demonstra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 - Disponibilização dos dados por parte das entidades fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes, em Balneário Camboriú, no período de 1999 a 2004.

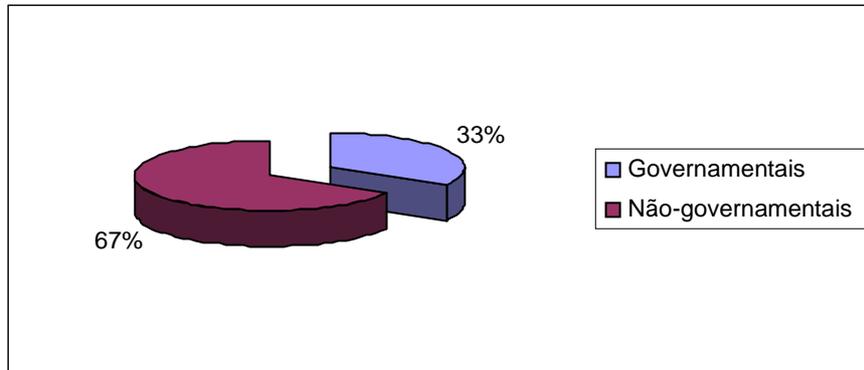


Fonte: As instituições contatadas pela autora

De acordo com o gráfico nº 3, do universo de 23 instituições pesquisadas, somente três delas, o que corresponde a 13%, forneceram os dados completos para a pesquisa em questão (apêndices D e E); 13 entidades forneceram parcialmente, o que correspondente a 57% entidades. No que se refere às entidades não fornecedoras de nenhum dado solicitado o número sete é expressivo, sendo o correspondente a 30% das entidades pesquisadas.

O gráfico a seguir ilustra a disponibilização completas dos dados dividindo as entidades em ambas as categorias: governamental e não-governamental.

GRÁFICO 3 - Entidades fornecedoras de dados completos em relação às ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes.

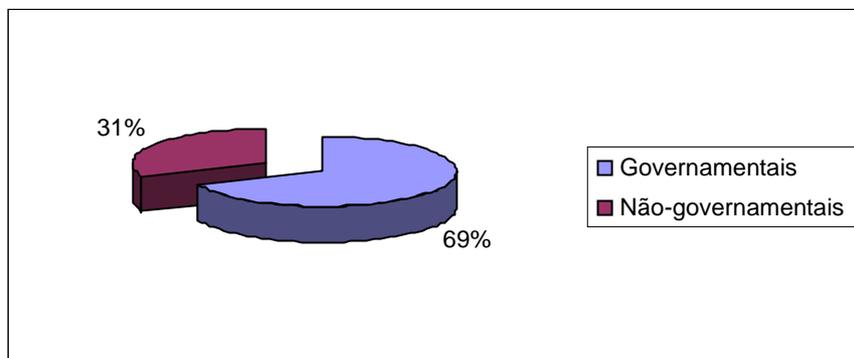


Fonte: As instituições contatadas pela autora

O gráfico acima evidencia um dado que merece destaque: das três entidades fornecedoras de dados completos, sobre a ação em questão, somente uma é instituição governamental. Trata-se de um projeto denominado “Cantinho da Arte”, vinculado à Secretaria da Saúde. Acredita-se, contudo, que os dados solicitados foram fornecidos integralmente, por ser um projeto recente (iniciou em 2004) de pouca abrangência e sem a demanda reprimida, uma vez que ainda não havia sido realizada uma expressiva divulgação do mesmo.

O SENAC e a APAE foram as outras duas instituições (não-governamentais), que forneceram os dados completos solicitados.

GRÁFICO 4 - Entidades fornecedoras de dados parciais em relação às ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes



Fonte: As instituições contatadas pela autora

No somatório de ambas as esferas predominou o fornecimento parcial dos dados solicitados pela pesquisa, pois das 23 instituições constatadas, 13 forneceram parcialmente os

dados. Destas, nove eram governamentais, representando o percentual de 69% e 4 não-governamentais, o equivalente a 31% dos dados demonstrados no gráfico 4.

Vale mencionar que o número de instituições governamentais que ofereceram dados parciais é maior, pois mesmo não tendo os dados completos elas não se negaram a entregar os que dispunham, mesmo que não estivessem devidamente respondendo aos itens solicitados pela pesquisa. Temendo, talvez, prejudicarem a imagem da gestão e desta forma se prejudicarem, uma vez que os coordenadores dos projetos governamentais são cargos de confiança. Já entre as instituições não-governamentais predominou a negativa total dos dados.

Dentre os dados não fornecidos pelas instituições destacam-se os referentes à demanda reprimida e o número de adolescentes inscritos e os que concluíram os cursos.

A não disponibilização do número de inscritos e concluintes não evidencia, portanto, a evasão nos cursos, dado que poderia possibilitar a avaliação das ações, seu monitoramento para realizar as alterações e intervenções necessárias para otimizar e melhor qualificar as ações desenvolvidas.

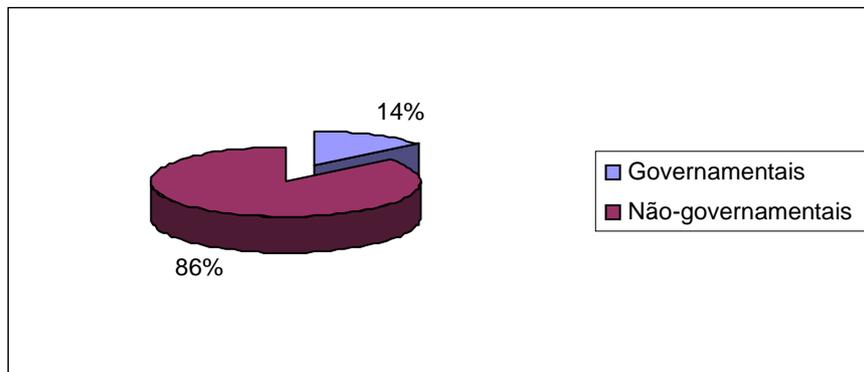
Outro dado relevante consiste na forma de tabulação dos dados dos adolescentes pelas instituições pesquisadas, os quais predominantemente estão agrupados com os dados das crianças e adultos inscritos nos cursos. Assim sendo, a forma de disponibilização dos dados dificulta o dimensionamento da problemática proposta pela pesquisa. Contudo, tal impasse não se limita aos dados desta pesquisa, pois também

os indicadores estatísticos disponíveis no Brasil nem sempre favorecem a abordagem dos grupos etários estabelecidos pelo ECA; no caso da adolescência, a faixa etária de 12 a 18 anos incompletos. O IBGE normalmente publica seus dados do Censo e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pnad agregando as faixas etárias de 0 a 4, de 5 a 9, de 10 a 14 e de 15 a 19 anos. Esta última categoria é às vezes aberta em duas, de 15 a 17 e de 18 a 19 anos. (...) (AÇÃO EDUCATIVA, 2002)

As instituições que não dispunham dos dados sobre os adolescentes separados de alunos de outra faixa etária foram as governamentais: “Centro de Treinamento Comunitário” e a “Escola de Arte e Artesanato ‘Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História’” (que mencionaram um percentual estimado do número de adolescentes com base em todos os inscritos), “Projeto Terra Limpa”, “Programa Municipal de Esportes”, “Projeto Artenomia”: e as não-governamentais “Associação de Ginástica Rítmica”, UNIVALI (a qual não dispunha do número e nem de uma estimativa da participação dos adolescentes entre o universo de pessoas que freqüentaram seus cursos), “A Federação Catarinense de Boxe” (também somava o número de crianças com adolescentes e fez uma estimativa do número geral de participantes desde o ano de 1998).

Das 13 entidades que ofereceram dados parciais, seis não disponibilizaram o número de cursos realizados por ano. Este dado não foi disponibilizado por quatro entidades governamentais: Centro de Treinamento Comunitário, Projeto Ambiarte, Projeto Artenomia e Programa Municipal de Esporte; e dois não-governamentais: Federação Catarinense de Boxe e Associação Ginástica Rítmica. Deste modo, a ausência deste dado não possibilitou a análise sobre o acréscimo ou decréscimo do número de cursos entre o período pesquisado (1999 a 2004).

GRÁFICO 5 - Entidades que não forneceram nenhum dado em relação às ações educativas Complementares disponibilizadas aos adolescentes



Fonte: As instituições contatadas pela autora

Foram sete as instituições que negaram terminantemente os dados ou que simplesmente não deram retorno à solicitação. Destas, duas foram governamentais e cinco não-governamentais. São elas: governamentais: Fundação Municipal de Esporte e SINE³, as quais mencionaram realmente não dispor dos dados solicitados pela pesquisa (anexo B, C e D). Já na esfera não-governamental, as cinco instituições que não disponibilizaram nenhum dado foram: Associação Habitacional e ABECAAF que não deram retorno ao pedido e PROPAM, SENAI⁴, e a Associação Cultural Esportiva Christina Barrichello que entregaram dados não condizentes com os solicitados.

³ Os dados do SINE foram questionados no SINE do município e, posteriormente por orientação deste solicitado ao SINE Estadual, pessoalmente, e por inúmeros contatos telefônicos, sem obter retorno. Mais uma tentativa foi realizada posteriormente com o SINE municipal mediante intervenção da Promotoria da Infância e Juventude de Balneário Camboriú, na pessoa do Promotor Ricardo Luis Dell’Agnolo (apêndice F e anexo A), porém sem o êxito esperado.

⁴ O SENAI de Balneário Camboriú mencionou não realizar cursos de formação e orientou a solicitação de dados junto ao SENAI de Itajaí, o qual mencionou que no período questionado atendeu a alguns adolescentes de Balneário Camboriú encaminhados pelo Ministério Público e outros órgãos. No entanto não disponibilizou os dados necessários para a pesquisa em tela.

Diante da indisponibilidade de grande parte dos dados serão demonstrados na seqüência não os dados que representam a totalidade das atividades constatadas na pesquisa, mas totalidades variáveis relativas às informações disponíveis para cada análise proposta.

TABELA 1 - Ações educativas complementares realizadas pela esfera governamental com possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, período de 1999 a 2004

Órgão responsável	Instituições executoras/ Programas e projetos	Tipo de Atividade Educativa Complementar	Início
Secretaria Municipal do Trabalho ⁵	Centro de Atividades Múltiplas	Curso de artes em madeira (pintura, lixamento, montagem e artes diversas)	1998
Secretaria Municipal do Trabalho	Centro de Treinamento Comunitário	Curso que ensina receitas de alimentação alternativa e produz multimistura ⁶ .	1998
Secretaria Municipal do Trabalho/ MDS ⁷	Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano	Inicialmente debates de temas relativos à adolescência, cidadania, meio ambiente e outros. Posteriormente, repassam os ensinamentos à comunidade.	2001
Secretaria Municipal de Esporte	Fundação Municipal de Esportes	Escolinhas nas diversas modalidades esportivas.	(s.d.) ⁸
Secretaria Municipal do e Meio Ambiente	Projeto AmbiarTE	Curso que recicla papel usado e posteriormente trabalha a parte artística e artesanal.	2002
Sec.Municipal da Educação e Meio Ambiente	Projeto Terra Limpa	Preparação de multiplicadores sobre educação ambiental (palestras, separação e coleta seletiva de lixo nas escolas, etc)	1999
Secretaria Municipal da Educação	Projeto Oficinas	Oficina de artes plásticas e visuais, capoeira, dança, ginástica rítmica, xadrez, espanhol, leitura e cidadania, música (violão), teatro, e informática básica e avançada.	1998
Secretaria Municipal da Educação	Programa Municipal de Esportes	Escolinhas nas diversas modalidades esportivas (no contra-turno das aulas)	2000
Secretaria Municipal da Educação	Projeto Artenomia	Dança e teatro nas escolas (no contra-turno das aulas)	1999
Secretaria Municipal da Saúde ⁹	Projeto Cantinho da Arte	Atividades artesanais com orientação sobre saúde, comportamento, direitos /deveres, e outros temas afins.	2004
Fundação Cultural de Balneário Camboriú ¹⁰	Escola de Arte e Artesanato "Cantando, dançando e Tecendo Nossa História".	Cursos artesanais que também ensinam e preservam a história do município através da arte.	2004
Ministério do Trabalho e Emprego	SINE	Cursos de preparação para o mercado de trabalho	(s.d.)

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

⁵ Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário (Secretaria responsável pela Política de Assistência do Município).

⁶ Espécie de farinha composta por farelo de aveia, farelo de trigo, folhas de mandioca, sementes de abóbora, gergelim e girassol. Seus principais benefícios são: combater a anemia, o baixo peso, os estados de debilidade em geral. O acompanhamento no uso da Multimistura é realizado em parceria com líderes voluntárias da Pastoral da Criança. (Relatório das atividades (2001–2004) da Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho, e Desenvolvimento Comunitário, 2005)

⁷ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

⁸ Sem dados complementares.

⁹ Através do Posto de Atenção Infantil (PAI) - Unidade de Saúde destinada a crianças e adolescentes até 14 anos, salvo algumas exceções até os 16 anos.

¹⁰ A Fundação Cultural de Balneário Camboriú, criada pela Lei Municipal nº 2.397 de 12 de novembro de 2004, constitui-se em entidade com personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira e disciplinar, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura.

Na tabela anterior que apresenta as atividades oferecidas pela esfera governamental em Balneário Camboriú, têm grande destaque as atividades de arte e artesanato e educação ambiental, considerando aqui a reciclagem de papel e o reaproveitamento de alimentos. Já o número de instituições destinadas à preparação para o mercado de trabalho e para as atividades esportivas não são tão expressivos.

O fato de existirem cursos com a proposta de educação ambiental, seja através da reciclagem de papel ou do reaproveitamento de alimentos, evidencia a preocupação do governo local com o ambientalismo, possibilitando que os adolescentes sejam incorporados como sujeitos co-responsáveis pela preservação ambiental e agentes de transformação de seu contexto.

Os cursos de arte, compreendendo dança, teatro e artesanato em geral, possibilitam através do “lúdico” o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, e criativo do adolescente, sendo portanto imprescindíveis para esta população, como sugere Zaluar (op.cit.).

Em relação às atividades esportivas, o número de instituições é pequeno diante da importância desta formação para adolescentes. No entanto, as entidades responsáveis estendem suas ações por todo município, o que possibilita uma maior abrangência da população adolescente, embora, como foi visto, não tenha sido possível contabilizá-la, como foi demonstrado. Ações como estas são imprescindíveis em Balneário Camboriú, uma vez que no município é escasso o número de praças e espaços públicos para a prática de esportes.

Quanto à *formação para o trabalho* é de fato inexpressiva na esfera governamental. Tal fato pode ser considerado como positivo na medida em que altera a formação disponibilizada aos adolescentes, pois é sabido, como aponta Rizzini (op. cit), que em toda a história das políticas públicas para adolescentes e jovens de baixa renda, no Brasil, as ações de formação eram quase que exclusivamente voltadas à preparação para o trabalho.

Entretanto, esta questão merece ser relativizada pois o problema é educar exclusivamente para o trabalho, de modo especial a população de baixa renda para quem não se pensa em outra formação. É como se o pobre fosse educado apenas para ser um trabalhador. Porém, assim como o adolescente abastado, acredita-se que ele deva ser educado para ser uma pessoa integral, completa, em diferentes áreas até mesmo para pensar o trabalho de uma forma diferente.

A oferta de outros meios para a formação do adolescente demonstra a observância do Poder Público municipal aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando este aponta a necessidade de desenvolvimento integral do adolescente, através de atividades

artísticas, culturais, esportivas, dentre outras, em detrimento da mera formação para o trabalho. Tal mudança é fruto da alteração legal relativa à idade para inserção no mercado de trabalho, através da qual passa a ser vedada qualquer forma de trabalho aos adolescentes menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos, sob o argumento de possibilitar que os adolescentes usufruam de um período maior para sua formação integral, aspecto que será aprofundado no decorrer deste trabalho.

A tabela a seguir apresenta as atividades educativas complementares disponibilizadas pelas organizações não governamentais, no período de 1999 a 2004, no município de Balneário Camboriú que possibilitaram a inserção de adolescentes.

TABELA 2 - Ações educativas complementares realizadas pela esfera não-governamental com a possibilidade de inserção de adolescentes em Balneário Camboriú, período de 1999 a 2004.

Instituições parceiras	Instituições executoras/ programas e projetos	Tipo de Atividade Educativa Complementar	Início
Fundação Municipal de Esporte	Federação Catarinense de Boxe	Boxe olímpico e uma vez por ano cursos de árbitros, jurados e técnicos de boxe.	1996
Parceria com Projeto Ambiarte (Meio Ambiente)	APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) ¹¹	Oficina Laborativa Ocupacional, Oficina Protegida Terapêutica e Oficina Pedagógica (capacitação para o mercado de trabalho)	1997
s. d.	Associação Cultural e Esportiva Christina Barichello	Estudo e prática da Dança Moderna Contemporânea.	1997
Projeto Oficinas (espaço físico)	Associação de Ginástica Rítmica	Ginástica rítmica.	2000
s. d.	Associação Habitacional	Cursos de informática	s. d.
s.d	PROPAM (Projeto Pães Multiplicadores)	Curso de artesanato em geral.	s.d
s. d.	ABECAAF (Associação Brasileira Beneficente, Educativa, Cultural de Assistência a Família)	Curso de cabeleireiro e outros.	s. d.
Secretaria do Trabalho	Clube de Mães ¹²	Cursos de artesanato, pintura em tecido e tela, vidro, macramé, costura, bordado, biscuit, caixaria em revista e jornal, crochê, tricô e dicas culinárias.	1998
SINE, CRESER, EMBRATUR e FUNCITEC	UNIVALI – Campus de Balneário Camboriú	Cursos de preparação para o mercado de trabalho.	s.d.

¹¹ Embora a APAE atenda somente às pessoas portadora de necessidade especiais (algumas deficiências mentais) foi também pesquisada, pois a proposta da pesquisa era saber dos cursos disponibilizados aos adolescentes de forma geral, tendo ou não alguma deficiência.

¹² Existente nos seguintes bairros: Nações, Barra, Nova Esperança, São Judas, Ariribá, e Bairro do Municípios. No entanto, somente o Clube de Mães do bairro das Nações possui registro no Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS) como entidade não-governamental. Os demais são considerados pela Secretaria da Assistência Social como projetos governamentais. Contudo, para esta análise foram considerados como “entidades não-governamentais”, pois os recursos mantenedores das ações destes clubes são majoritariamente adquirido pela contribuição da própria comunidade, uma vez que o recebido da Secretaria da Assistência é insuficientes para responder as demandas dos clubes.

Rotary Club e iniciativa Privada	PET/ SENAC (Programa de Educação para o Trabalho)	Formação para ingresso no mercado de trabalho	1999
s.d	SENAI	s.d.	s.d

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

A tabela 2, referente à esfera não-governamental, demonstra certa equivalência quantitativa entre as ações ofertadas para a formação de preparação para o mercado de trabalho e as atividades artísticas (dança, ginástica rítmica e artesanato). Já as atividades esportivas aparecem em menor número. Contudo as ações desta esfera diferenciam-se das ações governamentais por não oferecerem nenhum curso de educação ambiental.

Outro dado importante a destacar é que em termos de número de instituições não-governamentais a formação para o trabalho não é expressiva. Porém, em número de ações educativas complementares, tal formação é predominante nesta esfera. No entanto, tal dado será trabalhado adiante na análise da tabela 5 onde será abordado o número de cursos constatados na pesquisa.

De posse dos dados relativos a ambas as esferas, constata-se a diversidade de cursos disponibilizados no período proposto pela pesquisa, permitindo considerar que, de certa forma, o município tem contribuído com a proposta de formação integral do adolescente, conforme preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente quando estabelece que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL – ECA, 1990)

Cabe mencionar que os *tipos de formação* e seus objetivos foram extraídos dos documentos de apresentação dos cursos recebidos das entidades como resposta aos questionamentos da pesquisa ou através dos Estatutos das Entidades disponibilizados pelos Conselhos Municipais competentes. No entanto, mediante posterior contato com os coordenadores e responsáveis pelas entidades, na coleta de documentos, foram obtidas informações complementares que apontaram elementos implícitos essenciais para um aprofundamento na análise dos cursos em questão.

Trata-se de respostas que revelam as intenções implícitas dos cursos, as quais serão demonstradas pela tabela abaixo, relativa a esfera governamental e não governamental.

Vale mencionar que das 23 instituições constatadas como fornecedoras de cursos de formação no período de 1999 a 2004, somente 17 responderam ao questionamento sobre a

proposta/objetivo dos cursos desenvolvidos. Destas, 10 são governamentais¹³ e sete não-governamentais¹⁴.

TABELA 3 - Proposta implícitas das ações educativas complementares para adolescentes

Proposta do /curso ¹⁵	Nº Instituições Governamentais	Nº Instituições Não-Governamentais	Nº Total de instituições	%
Ocupar o adolescente de modo preventivo	3	2	5	21,74
Preparar para um ofício	2	5	7	30,43
Desenvolver o adolescente	7	2	9	39,13
Desenvolver e estimular o protagonismo juvenil	2	0	2	8,70
TOTAL ¹⁶	14	9	23	100

Fonte: Dados coletados pela autora junto às instituições pesquisadas

A tabela acima indica que 21,74% das propostas mencionadas pelas entidades evidenciam o objetivo de *ocupar o adolescente como forma de prevenção*, conforme se constata nos discursos de cinco gestores, expressos nas formulações a seguir:

“Este Projeto é complementar ao período escolar, suprimindo desta forma um espaço de ociosidade que leva os adolescentes às ruas¹⁷” (Centro de Atividades Múltiplas Recriando com Saber – governamental)

“Núcleo de Apoio sócio-pedagógico de prevenção às drogas, a violência intrafamiliar e social, à exploração comercial e sexual de crianças e adolescentes em estado de risco social.” – (Projeto Oficinas – governamental)

“Valorizar a prática esportiva, como recursos de preenchimento do tempo disponível, tirando o aluno da rua, evitando a ociosidade e o envolvimento com as drogas e outros malefícios.” (Programa Municipal de Esportes – governamental)

“Oportunizar à Ginástica Rítmica para crianças e adolescentes de Balneário Camboriú, retirando-as da ociosidade e afastando-as dos riscos sociais a que estão sujeitas.” (Associação de Ginástica Rítmica – não-governamental)

¹³ Das governamentais que não responderam a este e, a nenhum questionamento pertinente à pesquisa, foram o SINE e a Fundação Municipal de Esportes.

¹⁴ Das instituições não-governamentais que não mencionaram a proposta, bem como nenhum dado atinente a pesquisa, foram: Associação Habitacional, PROPAM, ABECAP e SENAI.

¹⁵ Existem entidades que apresentam mais de uma proposta.

¹⁶ O número total evidencia o total de menções das propostas das entidades e não o número de instituições, programas e projetos.

¹⁷ Fonte: Relatório/2004 da Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário.

“(...) ocupação da criança e do adolescente para que não se envolvam com má companhia, drogas. [Possibilitar] perspectiva de vida melhor para o futuro deles.”
(Clube de Mães – não-governamental)

Tais menções evidenciam a preocupação de apenas ocupar o adolescente por considerá-lo um risco iminente ou “uma presa fácil” para os possíveis riscos urbanos que podem corrompê-lo, tais como as drogas, a criminalidade, a exploração sexual e outros. Esta visão não condiz com a mudança paradigmática instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sobre seres em desenvolvimento e sim se assemelha ao velho paradigma correcional- repressivo fundamentado no Código de Menores (1979), o qual objetivava, por intermédio destes espaços de ocupação do adolescente, controlá-lo. Conforme analisa Osterne:

A decisão de enclausurar as crianças e os adolescentes pobres em espaços disciplinares, em institutos profissionais e escolas públicas, surgiu como forma mais eficaz de adestrar e controlar um crescente contingente populacional tido como selvagem, rebelde e ameaçador (...). Na realidade, a preocupação (...) de luta contra a ‘perambulância’ a ‘vagabundagem’ e a ainda pequena criminalidade urbana, esteve presente na origem da criação das instituições disciplinares (...) (OSTERNE, 1999, p. 39)

Analisando de forma mais crítica a intenção de atender o adolescente na busca de sua ocupação e não de seu pleno desenvolvimento, tornou-se evidente que a preocupação não é com os adolescentes em si como forma de protegê-los, mas a possibilidade de prevenir condutas anti-sociais na defesa da sociedade. Esse pressuposto já estava presente nas observações de Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, médico baiano, em 1922, quando justifica a necessidade de atenção “aos menores”.

Quando recolhemos um pequeno ser atirado sosinho nas tumultuosas marêtas dos refolhos sociais, victimas de pais indignos ou de taras profundas, **não é ele que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos**; quando tentamos chamar ou fazer voltar á saúde physica ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime **é a própria sociedade que defendemos** contra agressões das quais, para ella mesma, o abandono das crianças constitue uma ameaça ou um preságio. (apud RIZZINI, 1997, p. 133, grifo do autor)

O objetivo de preparar o adolescente para um ofício (preparar para o trabalho), correspondeu a 30,43% das respostas das instituições, referentes a sete delas, sendo duas governamentais e cinco não-governamentais, sendo expresso nas seguintes formulações:

“(...) ensinar trabalho em madeira possibilitando aprendizagem profissional” (fala do coordenador Pedro Francês - Centro de Atividades Múltiplas Recriando com Saber- governamental).

“(...)oportunizar o aprendizado de uma atividade que poderá ser remunerada”.
(Projeto Ambiarte - governamental).

“Propiciar ao educando a construção de novos conhecimentos e socializar o conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, possibilitando a garantia de uma formação profissional numa perspectiva de agente de transformação social.” (APAE- não-governamental).

“(...) objetivando proporcionar as crianças e jovens socialmente carentes, uma oportunidade de acesso à Cultura e à Profissionalização, disseminando uma prática que até então só era possível às crianças e jovens economicamente favorecidos.(...)” (Associação Cultural e Esportiva Christina Barichello – não-governamental)¹⁸.

Capacitação para o mercado de trabalho (UNIVALI - não-governamental).

“Formação para ingresso no mercado de trabalho.”(PET/SENAC – não-governamental).

“Geração renda e qualificação de mão-de-obra para mercado (...)” (Clube de Mães - não-governamental).

A proposta de preparação para o trabalho ganha visibilidade nesta análise, pois não estava explícita nos objetivos apresentados pelas tabelas 1 e 2, que abordavam *o tipo de formação destinada* ao adolescente. De posse da quantidade expressiva desta menção (preparar para um ofício), verifica-se também o retorno a práticas antigas de atendimento a criança e ao adolescente de baixa renda, voltadas majoritariamente para a formação para o trabalho, sendo que os adolescentes de família abastada recebem prioritariamente outras possibilidades de formação. Cabem aqui, as ponderações de Sousa, ao afirmar que

(...) a divisão da sociedade em classes interferiu decisivamente na qualidade da educação oferecida às crianças [e adolescentes]. A educação passou a instituir e definir a função a ser desempenhada por elas, dependendo da classe social a qual pertenciam. Advinda da classe burguesa, a criança [e o adolescente] tem como princípio a reprodução do modo de produção, garantindo a perpetuação de sua classe. Originária da classe proletária, será educada para manter-se enquanto mão-de-obra futura, sendo-lhe oferecida informação restrita. (SOUSA, 1995, p. 25)

Outro ponto importante a abordar nesta análise é que embora seja estabelecido legalmente o direito do adolescente à profissionalização, como foi dito esta deve ser ofertada a adolescentes com idade superior a 14 anos, com o intuito de aprendizagem. Porém nem todas estas instituições que mencionaram o objetivo de preparar para o trabalho admitem adolescentes a partir desta idade. Algumas delas admitem crianças a partir dos 10 anos, conforme será destacado posteriormente na análise da tabela 4.

Já a objetivo de *desenvolver o adolescente* é destacada em 39,13%, ou seja, pela maioria das menções, representando o número absoluto de nove menções, destas sete de entidades governamentais e duas por entidades não-governamentais.

¹⁸ A menção sobre o objetivo do curso foi o único dado informado por esta instituição.

Contudo, três instituições explicitam a intenção de desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes por intermédio dos cursos por elas realizados, segundo as formulações a seguir:

“É um projeto que atende crianças e adolescentes (...) em risco social e oportuniza o desenvolvimento de suas potencialidades artísticas e culturais possibilitando condições para o exercício de ser criança [e adolescente]. (...) Instrumento impactante, agente de transformação social que prepara para o exercício da cidadania.” (Projeto Oficinas – governamental)

“Oferecer à comunidade um conjunto de atividades ligadas à linguagem visual, dança e teatro promovendo o desenvolvimento cultural, social, efetivo e criativo.” (Projeto Artenomia – governamental)

“(...) objetivando proporcionar as crianças e jovens socialmente carentes, uma oportunidade de acesso à Cultura e à Profissionalização, disseminando uma prática que até então só era possível às crianças e jovens economicamente favorecidos.(...) Além do estudo e da prática da dança, é o nosso objetivo promover o desenvolvimento emocional e social do aluno, possibilitando-lhe um novo projeto de vida, uma maneira especial e saudável de viver a vida, trabalhando a sua auto-estima muitas vezes perdida pelos problemas sociais da atualidade.” (Associação Cultural e Esportiva Christina Barichello – não- governamental)

Tais menções explicitam a importância destas atividades como instrumentos destinados a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do adolescente em uma perspectiva integral. Sobre este enfoque, Carvalho menciona que estas atividades educativas complementares

Permitem a estes [criança e adolescente] aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, que são consignas para uma educação que pretende formar e incluir. (...) [pois o] conjunto de atividades lúdicas, esportivas e artísticas são básicas ao sucesso escolar, ao desenvolvimento da auto-estima, comunicação e sociabilidade. Portanto, são ingredientes que não apenas complementam a escola, mas compõem o *kit* de proteção e desenvolvimento destinado ao grupo infanto-juvenil (CARVALHO, 1997, p. 112).

As demais menções enfocam indiretamente o desenvolvimento do adolescente e enfatizam a melhora em sua qualidade de vida, conforme pode ser constatado em duas delas:

“Melhoria na alimentação, qualidade de vida através do conhecimento e mudança de hábito alimentar” (Centro de Treinamento Comunitário – governamental).

“Oportunizar ao aluno, desenvolver através das ‘escolinhas esportivas’, o estilo pessoal técnico, bem como o interesse em uma ou mais modalidades. Valorizar este recurso como preenchimento do tempo disponível, reconhecendo-o como necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.” (Programa Municipal de Esportes – governamental).

Há também propostas que objetivam desenvolver no adolescente o senso crítico em relação às questões ambientais e de cidadania, conforme pode ser averiguado nas formulações a seguir:

“Desenvolver a criatividade, imaginação, senso crítico e a consciência ecológica como fator de humanização de todos os setores sociais, dando ênfase na responsabilidade ambiental, mudanças de atitudes em relação ao meio ambiente (...).” (AmbiarTE – governamental).

“Atividades artesanais através das quais em diferentes momentos são realizadas orientações em relação à saúde, comportamento em geral, comportamento ecológico e direitos e deveres das crianças e adolescentes.” (Cantinho da Arte – governamental).

Todas estes instrumentos “(...) devem ser vistos enquanto momentos privilegiados para a vivência de experiências significativas, para a promoção da convivência em grupo e comunitária, para a construção de valores pessoais, sociais e cognitivos, enfim para a formação do jovem [adolescente] (...)” (AÇÃO EDUCATIVA, 2002, p. 29).

Somente uma menção destaca a intenção de desenvolver o adolescente buscando o fortalecimento dos laços culturais e a preservação das características das etnias que compõem o município, que se expressa nos seguintes termos:

“Através de seus estúdios, são oferecidos cursos gratuitos à comunidade, contribuindo para fortalecer os laços culturais, a manutenção dos núcleos de artesãos existentes e a preservação das características das etnias que formam o município. Gradativamente, a produção oportunizará meios de geração de renda e constituirá a afirmação da identidade cultural e artística local.” (Escola de arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História” – governamental).

Vale, no entanto, destacar que, a longo prazo, tem-se como objetivo a garantia de renda, ou seja, que se transforme em uma atividade laboral.

Uma última menção referente ao objetivo de *desenvolver o adolescente* destaca a importância de

“(...) tornar o indivíduo melhor através da disciplina do esporte, respeitando regras e cultivando amizades”. (Federação Catarinense de Boxe – não-governamental).

Tal menção se refere a uma atividade esportiva e demonstra-se positiva na medida em que não objetiva a formação de atletas, mas valorizar o potencial educativo e socializador do esporte. Conforme destaca Zaluar:

Como o objetivo do trabalho com criança e o jovem é educá-los através do esporte e não de formar atletas, deve estar presente a preocupação sobre como, por que e para que ensinar. Deve-se lembrar, como ponto de partida, o grande potencial socializador da educação pelo esporte... Bater bola com os amigos, portanto, não significa passar o tempo, mas aprender a conviver com o grupo, as regras necessárias à organização da atividade, da partilha, da cooperação, dos limites e da superação deles (Cartilha, 1989 apud ZALUAR, 1994, p. 129).

O objetivo de *desenvolver e estimular o protagonismo juvenil* é demonstrado em duas das propostas mencionadas. Por protagonismo juvenil, entende-se

o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. (PROTAGONISMO, 2006)

O autor, Gomes da Costa, explica a etimologia do termo:

vem do grego *Proto* quer dizer o primeiro, o principal. *Agon* significa luta. *Agonista*, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance. No campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (GOMES DACOSTA, 2006)

Os dois cursos em questão, além de contribuir com o desenvolvimento pessoal do adolescente, propõem o desenvolvimento da cidadania possibilitando que se tornem protagonistas na comunidade onde residem, conforme se constata em suas proposições:

Desenvolver ações que sensibilizem a criança e a comunidade para a conservação e preservação do meio ambiente, para garantir um mundo sustentável para as presentes e futuras gerações; - Estimular a criatividade, o senso crítico e a cidadania ambiental dos envolvidos no processo;- Despertar a co-responsabilidade dos alunos e comunidade para mudanças de atitudes e novos valores nas questões socioambientais” (Terra Limpa – governamental).

O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, em sua concepção maior, justifica-se por ser a implementação do conceito de protagonismo juvenil, onde os jovens receberão preparação e capacitação, durante um curso específico e a partir de metodologias adequadas, para atuar, em suas regiões, no apoio às áreas de saúde, cidadania, esporte, cultura, justiça, turismo e meio ambiente. (Normas e Diretrizes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano).

Em relação ao projeto “Terra Limpa”, o protagonismo ocorre, uma vez que os alunos participantes deste projeto (monitores) divulgam e ampliam os conhecimentos adquiridos para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para seu grupo familiar e comunitário.

No Projeto “Agente Jovem”, os adolescentes recebem preparação e capacitação, durante um curso específico para atuar, em suas regiões, no apoio às áreas de saúde, cidadania, cultura, justiça, turismo e meio ambiente. Tal projeto tem a intenção de protagonismo pautada nas “recomendações previstas na Declaração de Lisboa sobre Políticas de Juventudes, aprovada na Conferência Mundial de Ministros da Juventude (1998) organizada pela Organização das Nações Unidas em parceria com o Governo Português, que destaca a necessidade de se estabelecer programas que considerem o jovem agente de transformações positivas em sua comunidade.”¹⁹

¹⁹ Secretaria de Estado de Assistência Social, Portaria nº 1.111, de 06 de junho de 2000)

Feitas estas considerações sobre os objetivos implícitos das instituições que realizaram cursos com a possibilidade de inserção de adolescentes no período proposto pela pesquisa, pretende-se, na seqüência, abordar em sua totalidade as instituições constatadas e fazer o levantamento das que atendem exclusivamente adolescentes, das que atendem crianças e adolescentes e junto com a população de modo geral (ou adultos e adolescentes)²⁰, conforme demonstra a tabela a seguir:

TABELA 4 - Instituições fornecedoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes.

Instituições responsáveis ou parceiras	Programa e projetos	Específico p/ adolescentes	Crian. e adoles.	Geral	Gover.	Não-gover.	Faixa etária
Secretaria Municipal do Trabalho ²¹	Centro de Atividades Múltiplas (artes em madeira)	X	-	-	X	-	12 a 16 anos
Secretaria Municipal do Trabalho	Centro de Treinamento Comunitário (alimentação alternativa)	-	-	X	X	-	=/ + 10 anos
Secretaria Municipal do Trabalho/ MDS ²²	Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Protagonismo Juvenil)	X	-	-	X	-	15 a 17 anos
Secretaria Municipal de Esporte	Fundação Municipal de Esportes (escolinhas esportivas)	-	X	-	X	-	s.d.
Secretaria Municipal do e Meio Ambiente	Projeto Ambiarte (reciclagem e aproveitamento de material reciclável)	-	-	X	X	-	=/ + 10 anos
Sec.Municipal da Educação e Meio Ambiente	Projeto Terra Limpa (educação ambiental/ palestras)	-	X	-	X	-	varia ²³
Secretaria Municipal da Educação	Projeto Oficinas (cursos diversos – arte, música, informática,...)	-	X	-	X	-	6 a 18 anos
Secretaria Municipal da Educação	Programa Municipal de Esportes (escolinhas esportivas)	-	X	-	X	-	=/ + 10 anos
Secretaria Municipal da Educação	Projeto Artenomia (dança e teatro nas escolas)	-	X	-	X	-	6 a 14 anos
Secretaria Municipal da Saúde ²⁴	Projeto Cantinho da Arte (atividades artesanais com orientação sobre saúde ...)	-	X	-	X	-	10 a 15 anos

²⁰ A divisão proposta está baseada em dados da UNESCO de abril de 2004, referente a Programas para a juventude no PPA 2004-2007.

²¹ Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário (Secretaria responsável pela Política de Assistência do Município).

²² Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

²³ A idade é variável pois atende a crianças e adolescentes de 3º a 7º série.

²⁴ Através do Posto de Atenção Infantil (PAI) - Unidade de Saúde destinada a crianças e adolescentes até 14 anos, salvo algumas exceções até os 16 anos.

Fundação Cultural de Balneário Camboriú	Escola de Arte e Artesanato “Cantando, dançando e Tecendo Nossa História”. (cursos artesanais com resgate da cultura do município)	-	-	X	X	-	=/ + 14 anos
Ministério do Trabalho e Emprego	SINE (cursos de preparação para o mercado de trabalho)	-	-	X	X	-	s.d
Fundação Municipal de Esporte	Federação Catarinense de Boxe (escola de boxe)	-	X	-	-	X	s.d.
Parceria com Projeto Ambiente (Meio Ambiente)	APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - (oficinas de capacitação para o mercado de trabalho)	-	-	X	-	X	=/ + 14 anos
s. d.	Associação Cultural e Esportiva Christina Barichello (escola de dança)	-	X	-	-	X	s.d.
Projeto Oficinas (espaço físico)	Associação de Ginástica Rítmica (escola Ginástica rítmica)	-	X	-	-	X	7 a 16
s. d.	Associação Habitacional (curso de informática)	-	-	X	-	-	s.d.
s.d	PROPAM - Projeto Pães Multiplicadores - (artesanato em geral)	-	-	X	-	X	s.d.
s. d.	ABECAAF - Associação Brasileira Beneficente, Educativa, Cultural de Assistência a Família- (curso de cabeleireiro e outros profissionalizam.)	-	-	X	-	X	s.d
Secretaria do Trabalho	Clube de Mães (artesanato em geral)	-	-	X	-	X	=/ + 10 anos
SINE, CRESER, EMBRATUR e FUNCITEC	UNIVALI – Campus de Balneário Camboriú (preparação p/ mercado de trabalho)	-	-	X	-	X	=/ + 16 anos
Rotary Club e iniciativa Privada	PET/ SENAC (Programa de Educação para o Trabalho)	X	-	-	-	X	14 a 17 anos
s.d	SENAI	-	-	X	-	X	s.d
-	TOTAL	3	9	11	12	11	-

Fonte: Dados coletados pela autora junto às instituições pesquisadas

De acordo com a tabela 3 verifica-se que das 23 instituições fornecedoras de cursos com a possibilidade de inserção dos adolescentes, somente três forneceram cursos específicos para adolescentes, sendo estas duas da esfera governamental e uma da esfera não-governamental.

Cabe mencionar que é expressivo o número de entidades que realizam cursos só para adolescentes e crianças, sendo estas seis na esfera governamental e três na esfera não governamental. Este fato evidencia a prioridade no atendimento a esta população em consonância com os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente quando este estabelece que

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

As entidades que realizam cursos voltados para população de forma geral são aquelas destinadas à população adulta e adolescente, sendo que algumas também possibilitam a inserção de crianças a partir dos 10 anos de idade. Estas entidades somam 11 em ambas as esferas, sendo o número mais expressivo na esfera não-governamental, ou seja, sete entidades, restando, portanto as demais pertencentes à esfera governamental.

Em suma, observa-se que as entidades governamentais priorizam o atendimento ao adolescente, especificamente, e a criança e ao adolescente, de forma conjunta. Este fato denota o cumprimento, por parte do Poder Público, de atendimento à criança e ao adolescente com a absoluta prioridade, no que tange a cursos de formação integral, tal como proposto no ECA.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

A seguir demonstra-se o percentual total de turmas das atividades de formação realizados no município de Balneário Camboriú (1999 a 2004) com a possibilidade de acesso de adolescentes, divididos entre as entidades executoras, governamentais e não governamentais. Tais entidades ofertaram certa “paridade” de ações, uma vez que foram realizados 438 pela esfera governamental, equivalente ao percentual de 50,40% e 431 pela não-governamental, correspondente a 49,60 % das turmas atendidas pelas ações educativas complementares realizadas.

Deste modo, o total geral de turmas com ações educativas complementares realizadas e disponibilizadas para a pesquisa em tela foi o de 869 turmas.

Cabe mencionar que das 23 instituições que compõem o universo da pesquisa, somente 11 disponibilizaram o total de turmas atendidas com ações educativas complementares realizadas no período proposto pela pesquisa que admitiam a inserção de

adolescentes. A fim de evidenciar quais os cursos supletivos realizados e sua abrangência, foi realizada a tabela abaixo.

TABELA 5 - Total de ações educativas complementares realizadas no município de Balneário Camboriú com possibilidade de inserção de adolescentes

Instituições	Governamental	Nº turmas	Não-governamental	Nº turmas	% geral
Centro de Atividades Múltiplas	X	12	-	-	1,39
Centro de Treinamento Comunitário	X	121	-	-	13,92
Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano	X	4	-	-	0,46
Projeto Terra Limpa	X	196	-	-	22,55
Projeto Oficinas	X	82	-	-	9,44
Cantinho da Arte	X	1	-	-	0,12
Escola de Arte e Artesanato “Cantando, dançando e Tecendo Nossa História”.	X	22	-	-	2,53
APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)	-	-	X	21	2,42
Clube de Mães	-	-	X	142	16,34
UNIVALI – Campus de Balneário Camboriú	-	-	X	260	29,92
PET/ SENAC (Programa de Educação para o Trabalho)	-	-	X	8	0,92
TOTAL	7	438	4	431	100

Fonte: Dados coletados pela autora junto às instituições pesquisadas

Na esfera governamental o número mais expressivo de turmas se deu em razão do Projeto Terra Limpa, realizado pela Secretaria da Educação e Meio Ambiente, pois somente este projeto atendeu no período pesquisado 196 turmas²⁵, equivalente 22,55% do total de turmas atendidas no período questionado pela pesquisa.

²⁵ O Projeto Terra Limpa tem esse número significativo de turmas, pois é desenvolvido em todas as escolas municipais do município. No total são 16 escolas que desenvolvem o Projeto, no entanto está aqui tabulado, somente o total de 9 escolas, as quais (até o ano de 2004) atendiam também alunos de 5º a 8º série, atingindo assim a faixa etária da adolescência. Vale mencionar que pode existir a presença de adolescentes nas séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4º série- outras escolas) por se encontrarem em defasagem de idade/ série. No entanto a ausência de dados precisos obriga a tabulação com dados mais gerais, ou seja, somar somente aqueles que possuem a real probabilidade de existirem adolescentes. A ausência de dados completos (número de vezes que os cursos foram realizados em cada escola e quantas turmas foram atendidas) impossibilitou a presente análise sobre o Projeto Artermia e Programa Municipal de Esportes, os quais também foram realizados em todas as escolas municipais de Balneário Camboriú.

O Projeto Oficinas, também vinculado a Secretaria da Educação, atendeu a realizou 82 turmas cursos no período questionado pela pesquisa, os quais representam o percentual de 9,44% do total de turmas atendidas.

Os Programas e Projetos da Secretaria da Assistência Social, denominada: Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário, somaram o segundo número mais expressivo 137 turmas (equivalente a 15,77%), referentes ao Centro de Atividades Múltiplas (12), Centro de Treinamento Comunitário (121) e o Projeto Agente Jovem (4).

A Fundação Cultural de Balneário Camboriú, através da Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História”, inaugurada em 2004, atendeu a 22 turmas (correspondente a 2,53% do total).

O Posto de Atenção Infantil (PAI) vinculado a Secretaria de Saúde do município, realizou apenas um curso (iniciado em 2004) correspondendo ao percentual de 0,12% do total de cursos realizados no município de Balneário Camboriú no período de 1999 a 2004.

Na esfera não governamental, a UNIVALI foi a responsável pelo número mais expressivo de turmas, ou seja, 260 equivalente a 29,92% do total de turmas atendidas no período pesquisado. Destes, 172 foram em parceria com o SINE (dos quais 12 foram também realizados com o CRE-SER (Programa de Transformação Pessoal e Profissional – Centro de Reabilitação Educacional – SER). Os demais cursos foram realizados com: Embratur (85); um com convênio com FUNCITEC (Fundação de Ciências e Tecnologia) e somente dois de responsabilidade exclusiva da UNIVALI).

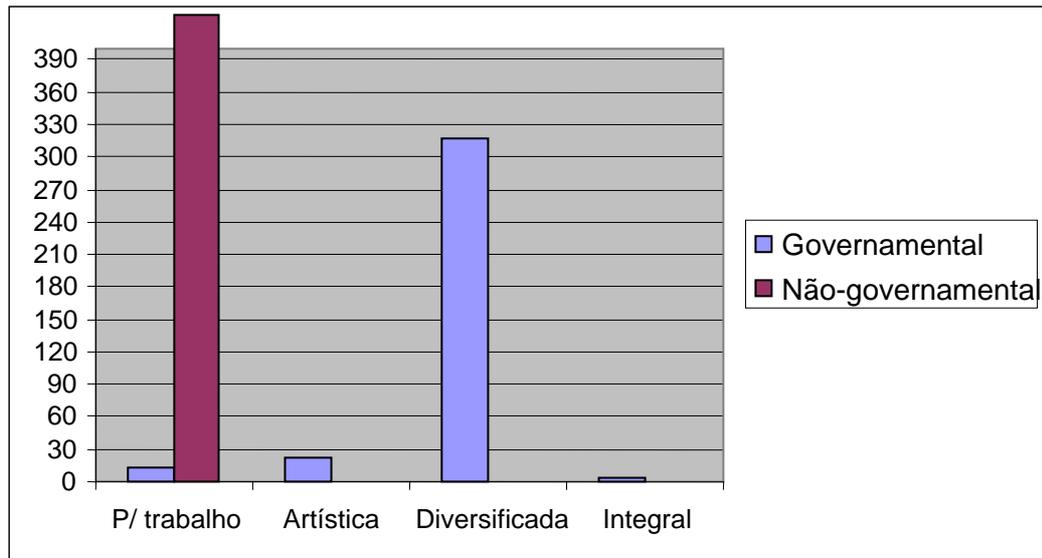
A segunda entidade não-governamental com número significativo de turmas atendidas foi o Clube de Mães, que somou 142 no período em questão, equivalentes a 16,34%; seguida da APAE que atendeu a 21 turmas (correspondente a 2,42%) e por último o SENAC com 8 turmas do Programa de Educação para o Trabalho (PET), correspondente a 0,92% do total de turmas atendidas no período.

De posse do total de turmas de cursos supletivos²⁶ realizados no período proposto pela pesquisa foi estabelecida uma divisão nas seguintes categorias de formação: *para o trabalho, artística, diversificada e integral*. Cabe mencionar que em alguns cursos foi ténue a divisão entre as categorias, uma vez que poderiam ser considerados pertencentes a mais de uma delas. Para estabelecer tal divisão tomou-se como base as ações e as propostas implícitas

²⁶ O número de turmas definido aqui corresponde a 787 entre as duas esferas (diferente do total geral dos 869 turmas atendidas no período), pois não está sendo contabilizado os 82 cursos realizados pelo Projeto Oficinas, uma vez que este projeto realizou cursos de diversas categorias, porém não mencionou a quantidade de turmas correspondente a cada categoria em questão.

apontadas pela fala dos coordenadores e/ou documentos institucionais recebidos através do levantamento de dados (analisados na tabela 3) dos cursos, donde se instituiu a divisão demonstrada pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 6 - Número de turmas atendidas em ações educativas complementares divididas por categorias de formação e esferas realizadoras



Fonte: As instituições contatadas pela autora

O referido gráfico evidencia que a formação predominante²⁷ entre ambas esferas foi a *formação para o trabalho*, a qual somou 443 turmas (56, 29%). Destes, 431 foram realizados pela esfera não-governamental e 12 pela esfera governamental

De posse destes dados cabe destacar que todas as turmas atendidas pelas entidades compreendidas como não-governamental realizaram cursos que se classificam como *formação para o trabalho*. Há que se ressaltar que os cursos realizados pela APAE (21) e Clube de Mães (142) embora tivessem a intenção secundária de ensinar alguma atividade artística tinham como primeira intenção a geração de renda e o ensinamento de algum ofício, razão pela qual foram consideradas como formação para o trabalho.

Com base no exposto, as demais formações foram de responsabilidade exclusiva da esfera governamental. Destas, a *formação diversificada*²⁸, segunda mais expressiva,

²⁷ Dentre as instituições que forneceram os dados completos para esta análise.

²⁸ Compreende-se por formação diversificada os cursos de cunho recreativo, esportivo, cultural, de acompanhamento do conteúdo escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, ações de educação: para a cidadania e direitos humanos, ambiental, nutricional e outras afins voltadas ao desenvolvimento integral do adolescente que não se enquadrem prioritariamente como para o trabalho ou artística. Assim sendo, foram constatados através da pesquisa outros Programas e Projetos que se enquadrariam como formação diversificada, tais como Projeto AmbiarTE, Projeto Oficinas (através das oficinas de xadrez, idiomas, leitura e cidadania e

correspondeu ao percentual de 40,28%, equivalente a 317 turmas atendidas, sendo que todos eles foram realizados pela esfera governamental, através de duas instituições: Centro de Treinamento Comunitário com 121 turmas de educação alimentar (alimentação alternativa) e 196 turmas do Projeto Terra Limpa, que consiste em ações de educação ambiental, promovendo o protagonismo dos adolescentes em suas comunidades.

Sobre a formação *artística* foram constatados 23 turmas, equivalentes ao percentual de 2,92% das ações realizadas no período em questão. Em tal formação se incluem os cursos de arte, artesanato, dança, teatro e música, porém nestes dados estão sendo mencionados somente os cursos e as turmas do Projeto Cantinho da Arte (1) e da Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História” (22), uma vez que estas foram as únicas instituições que ofereceram os dados completos necessários para esta análise²⁹.

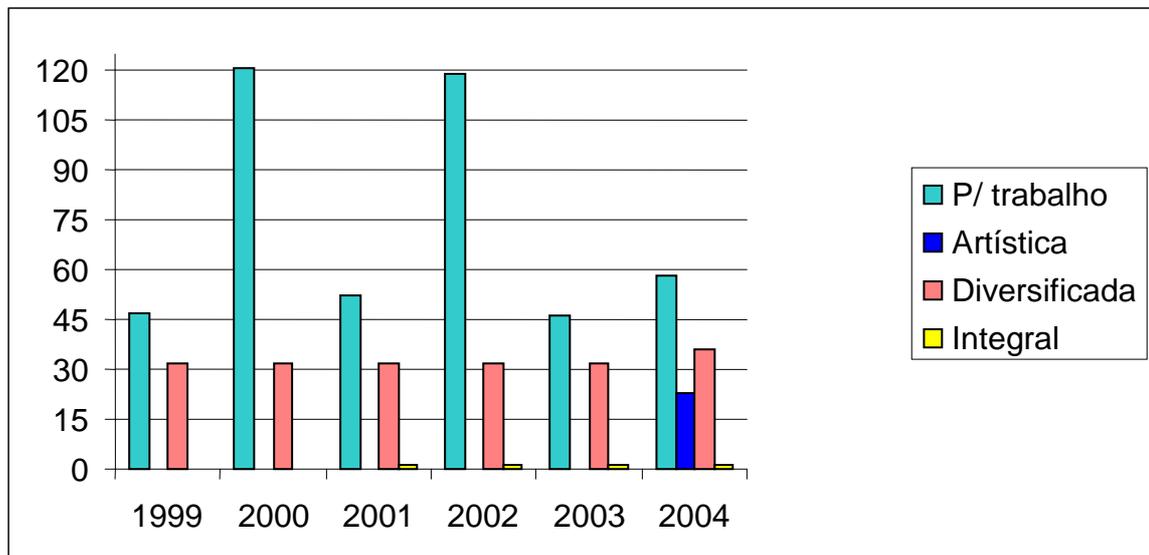
A categoria *Formação Integral* que representa 0,51% da formação geral destinada aos adolescentes, corresponde a quatro turmas do Projeto Agente Jovem (governamental), o qual propõe a preparação para o mercado de trabalho, ensina atividades artísticas, desenvolve a cidadania, o protagonismo juvenil e outras formas de desenvolvimento do adolescente, motivo que foi considerado como completo, portanto *de formação integral*.

Além da divisão por categorias de formação pretendeu-se realizar a demonstração dos cursos e turmas por ano pesquisado (de 1999 a 2004), e por divisão entre instituições governamentais e não governamentais. No entanto, do total de 16 instituições pesquisadas que forneceram dados totais ou parciais, somente nove dispunham dos dados necessários para esta análise. Destas, cinco foram instituições governamentais e quatro não-governamentais³⁰. Diante da insuficiência de dados, considerou-se mais oportuno unir os dados de ambas esferas e analisar a variação das categorias de formação entre os anos propostos pela pesquisa. Tal análise está demonstrada no gráfico 7.

informática) e Programa Municipal de Esporte. No entanto estes não ofereceram o número de cursos realizados no período questionado pela pesquisa.

²⁹ Os cursos do Projeto Artenomia (dança e teatro nas escolas) e alguns do Projeto Oficinas (tais como: artes plásticas, artes visuais, capoeira, dança, Ginástica Rítmica, Música e teatro) deveriam estar incluídos nesta análise, caso os dados necessários tivessem sido disponibilizados pelas referidas instituições.

GRÁFICO 7 - Classificação por categoria e por ano (1999 a 2004) das ações educativas complementares disponibilizadas para adolescentes no município



Fonte: As instituições contatadas pela autora

O gráfico demonstra que a *formação para o trabalho* predominou em todos os anos analisados pela pesquisa, sendo que no ano de 1999 atendeu 47 turmas; em 2000 alcançou seu ápice com 121 turmas; em 2001 apresentou um evidente declínio, sendo oferecido apenas 52 turmas; já em 2002 aumentou expressivamente com o fornecimento de 119 turmas; em 2003 teve queda significativa com apenas 46 turmas e em 2004 teve um pequeno aumento com o atendimento de 58 cursos. Cabe mencionar nesta análise que a oscilação ocorreu em virtude dos cursos realizados pela UNIVALI, os quais eram em parceria com o SINE, financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o qual variou o valor do financiamento no período pesquisado.

Sobre a *formação artística* os valores são incipientes, pois representam apenas 23 turmas e somente em 2004 (esfera governamental), pelas instituições já mencionadas anteriormente.

Já a *formação diversificada* teve 32 turmas por ano, entre 1999 e 2003. Em 2004 teve um ligeiro aumento, pois atendeu 36 turmas, referente ao Projeto Terra Limpa (esfera governamental).

Em relação à *formação integral*, esta foi realizada somente pelo Projeto Agente Jovem iniciado em 2001 e ofereceu um curso para uma turma por ano no período de 2001 a 2004.

³⁰ Governamentais: Centro de Atividades Múltiplas, Agente Jovem, Projeto Terra Limpa, Cantinho da Arte, Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História” e não-governamentais: APAE, Clube de Mães, UNIVALI e SENAC.

3.3 EVASÃO E DEMANDA REPRIMIDA PELOS CURSOS

Conforme mencionado anteriormente (na análise dos dados parciais oferecidos pelas instituições pesquisadas) o número de inscritos, de concluintes e a demanda reprimida foram os dados menos demonstrados pelo universo das instituições pesquisadas.

Especificamente sobre o número de inscritos e concluintes somente quatro instituições forneceram estes dados, das quais uma era governamental: Cantinho da Arte e três não governamentais: APAE, Clube de Mães e SENAC. A fim de melhor visualizar tais dados elaborou-se a tabela abaixo.

TABELA 6 - Total de adolescentes inscritos e concluintes de ações educativas complementares no município de Balneário Camboriú, período 1999 a 2004, fornecidos por instituições governamentais e não-governamentais

Instituições	Governamental	Insc.	Conc.	Não-governamental	Insc.	Conc.	evasão	% evasão
Cantinho da Arte	X	6	6	-	-	-	0	0
APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)	-	-	-	X	46	46	0	0
Clube de Mães	-	-	-	X	24	15	9	21,95
PET/ SENAC (Programa de Educação para o Trabalho)	-	-	-	X	238	206	32	78,05
TOTAL	1	6	6	2	308	267	41	100

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

De acordo com a tabela 6, das quatro entidades que forneceram o número de inscritos e concluintes, somente o Clube de mães e o SENAC (através dos cursos do PET) tiveram evasão, sendo que a evasão do Clube de Mães foi de nove adolescentes, equivalente a 21,95% da evasão total e o do curso fornecido pelo SENAC foi de 78,05%, ou seja, 32 alunos evadidos no período de 1999 a 2004.

O conhecimento sobre a evasão nas ações educativas complementares ofertadas pelas instituições pesquisadas é um dado de fundamental importância, uma vez que possibilita análise da eficiência e de parte da efetividade dos cursos ofertados.

Segundo Arretche (2001), a eficiência é um instrumento de avaliação que está relacionado diretamente aos gastos/custos, e portanto ao esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados (ARRETICHE, 2001).

A *eficiência* poderia ser medida neste caso, pois como consiste em fazer o máximo com o mínimo possível, ela poderia ser mensurada pelo número máximo de alunos

freqüentando cada curso, uma vez que os professores recebem por curso ministrado e não pelo número de alunos para os quais lecionam.

O acesso ao número total de adolescentes inscritos nas ações educativas complementares pesquisadas possibilitaria correlacionar este total com o total de adolescentes existente no Município, a fim de avaliar o impacto, ou seja, se atingiu grande parte dos adolescentes ou uma pequena parcela. Neste sentido estaria sendo analisada parcialmente a *efetividade*, uma vez que segundo os autores Cohen e Franco (1993) esse mecanismo de avaliação foi dividido operacionalmente em duas dimensões: a análise do impacto e o grau de alcance dos objetivos, sendo este último mensurado por questões de ordem qualitativa, não abordados nesta etapa do presente trabalho.

Outra forma de avaliar este impacto seria através da demanda reprimida, pois através dela seria mensurado o total de adolescentes que não tiveram acesso aos cursos ofertados, demonstrando assim a necessidade de ampliação das ações. No entanto, a demanda reprimida foi o único dado que não foi oferecido por completo por nenhuma entidade, sendo que a APAE (não-governamental) e o Cantinho da Arte (governamental) que ofereceram todos os dados questionados pela pesquisa mencionam não possuir demanda reprimida. O SENAC informou dados imprecisos e o Clube de Mães ofereceu a demanda reprimida somente do Clube de Mães do “Bairro das Nações” e não dos outros 5 clubes que integram a “instituição Clube de Mães”, analisada pela pesquisa. Contudo, a fim de demonstrar a importância deste dado será apresentada na tabela abaixo a demanda reprimida (D.R.), ou seja, o número de adolescentes que não acessaram os cursos por falta de vagas nas atividades do “Clube de Mães”.

TABELA 7 - Total de demanda reprimida de adolescentes nas ações educativas complementares oferecidas pelo Clube de Mães do Bairro das Nações

Instituição	Não-governamental	D. R. 1999	D. R. 2000	D. R. 2001	D. R. 2002	D. R. 2003	D. R. 2004	Total D.R
Clube de mães (Nações)	X	0	4	3	8	6	10	31

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

3.4 LOCAIS DE RESIDÊNCIA DOS ADOLESCENTES E OFERTAS DE AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

A tabela abaixo demonstra o número absoluto e em percentual de instituições³¹ que ofereceram cursos de formação realizados pela esfera governamental no período de 1999 a 2004 no município de Balneário Camboriú, através de Programas e Projetos sociais destinados a adolescentes ou que possibilitavam sua inserção, bem como o número absoluto e em percentual de adolescentes por bairro.

TABELA 8 - Número de instituições, turmas com ações educativas complementares e número de adolescentes por bairro - entidades governamentais.

Bairros	Instituições por bairro		Turmas de ações educativas por bairro		Adolescentes residentes por bairro	
	[Nº]	[%]	[Nº]	[%]	[Nº]	[%]
Ariribá	3	8,33	4	0,91	188	1,99
Centro	1	2,78	0	0	3.940	41,82
Da Barra	2	5,56	24	5,48	639	6,78
Da Praia dos Amores	0	0	0	0	78	0,82
Das Nações	7	19,44	60	13,70	1.497	15,89
Dos Estados	3	8,33	24	5,48	188	1,99
Dos Municípios	7	19,44	228	52,05	1.184	12,57
Dos Pioneiros	1 ³²	2,78	2	0,46	255	2,71
Jardim Iate Clube	3	8,33	24	5,48	227	2,40
Nova Esperança	0	0	0	0	391	4,15
Região das Praias ³³	3	8,33	24	5,48	150	1,59
São Judas Tadeu	3	8,33	24	5,48	83	0,89
Várzea do Ranchinho	0	0	0	0	10	0,11
Vila Real	3	8,33	24	5,48	592	6,28
Total: 14 bairros	36	100%	438	100%	9422	100%

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

Entre os 14 bairros existentes no município foi constatada a presença de 36 programas ou projetos governamentais que atenderam 438 turmas com ações educativas complementares no período a que se propõe a pesquisa. Do total destas entidades, somente 15 forneceram os dados necessários para subsidiar a análise em questão e o número majoritário, ou seja, 20 instituições não forneceram os dados. Esse número tornou-se tão expressivo, pois é o somatório do Projeto Artenomia e Programa Municipal de Esportes, cada qual realizado

³¹ O número aqui apresentado diferencia do total de entidades registradas (23), pois algumas delas desenvolvem as ações em mais de um bairro.

³² Agente Jovem iniciou em 2001 no bairro Da Barra e a partir de 2003 passou a ser realizado no bairro Dos Pioneiros.

³³ Compreende as praias de Laranjeiras, Estaleiro, Estaleirinho, Taquaras, Taquarinhas e Pinho.

em nove escolas/ bairros³⁴ e mais a instituição Fundação Municipal de Esportes que não forneceu absolutamente nenhum dado questionado pela pesquisa.

A tabela permite identificar que nos bairros Ariribá, Dos Estados, Jardim Iate Clube, Região das Praias, São Judas Tadeu e Vila Real houve no período pesquisado a presença de três Programas ou Projetos municipais desenvolvidos nas escolas de cada um destes bairros³⁵, para alunos no contra-turno das aulas. As ações foram: Programa Municipal de Esportes, o qual consiste em escolinhas que ensinam diversas modalidades esportivas aos alunos; o Projeto Artenomia em parceria com a Fundação Cultural de Balneário Camboriú que desenvolve atividades de dança e teatro nas escolas e o Projeto Terra Limpa em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente que também desenvolve no contra-turno ações de educação ambiental.

Cabe mencionar que dentre as três ações mencionadas, somente o Projeto Terra Limpa ofereceu dados completos para esta análise. Ou seja, forneceu o total de ações educativas complementares desenvolvidas no período proposto pela pesquisa. Em todos os bairros/escolas foram desenvolvidos quatro vezes por ano este Projeto, o que totalizou no período de 1999 a 2004 o atendimento de 24 cursos em cada escola/ bairro (oferecidos pela esfera governamental), exceto a escola Centro Educacional Ariribá no bairro Ariribá, a qual foi inaugurada somente em 2004, que ofereceu quatro cursos do Projeto Terra Limpa. Assim sendo, o Programa Terra Limpa atendeu 124 turmas nos seis bairros mencionados, totalizado o percentual de 28,32% turmas atendidas no período proposto pela pesquisa a soma da população adolescente destes seis bairros é de 1428, ou seja, 15,16% da população adolescente do município.

No Centro, o espaço mais populoso com população estimada em 3.940 adolescentes, o que representa o percentual de 41,82% da população adolescente de Balneário Camboriú, foi constatada a presença de apenas uma instituição fornecedora de cursos para adolescentes: a Fundação Municipal de Esportes. No entanto, esta instituição alegou não dispor dos dados solicitados pela pesquisa, argumentando que a Fundação possuía outra diretoria e esta não

³⁴ Cabe mencionar que o Programa Municipal de Esportes e os Projetos Artenomia e Terra Limpa são vinculados a Secretaria Municipal de Educação, portanto são realizados nas 16 escolas municipais, as quais se destinam ao ensino fundamental. Destas até o ano de 2004, 7 atendiam de 1º a 4º série e somente nove atendiam todo o ensino fundamental (1º a 8º série). Assim sendo somente estas últimas nove foram contabilizadas por se destinarem à faixa etária da adolescência (5º a 8º série). Pode, também, existir a presença de adolescentes nas séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4º série) por se encontrarem em defasagem de idade e série. No entanto, a ausência de dados precisos obriga a tabulação com dados mais gerais, ou seja somar somente aqueles que efetivamente contam com adolescentes.

³⁵ Respectivamente: Centro Educacional Ariribá, Escola Municipal Governador Ivo Silveira, Escola Municipal Jardim Iate Clube, Escola Municipal de Taquaras, Escola Municipal Alfredo Domingos e Escola Municipal Professor Armando Ghislandi.

registrava devidamente as ações realizadas, número de inscritos e concluintes, dentre outros dados solicitados.

Na seqüência, tem-se o Bairro da Barra no qual, entre os anos de 2001 a 2002, foi desenvolvido apenas o Projeto Agente Jovem, o qual posteriormente passou a ser desenvolvido no Bairro dos Pioneiros. Em junho de 2004 foi inaugurada a Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo Nossa História” vinculada a Fundação Cultural de Balneário Camboriú. Nesse ano (2004) atendeu a desenvolveu 22 turmas, somadas as duas do Agente Jovem representam o percentual de 5,48% do total de cursos realizados no município de Balneário Camboriú nos anos de 1999 a 2004. A população deste bairro representa 6,78% do total da população adolescente do município, o que em números absolutos representa 639 adolescentes.

No bairro da Praia dos Amores, Várzea do Ranchinho e Nova Esperança não foram constatas a realização de absolutamente nenhuma ação educativa complementar que admitisse a presença de adolescentes. Os dois primeiros bairros possuem o menor percentual de adolescentes de todo o município sendo 78 adolescentes (0,83%) residentes no bairro Da Praia dos Amores e 10 adolescentes residentes no bairro Várzea do Ranchinho, o que representa o percentual de 0,11% da população total de adolescentes de Balneário Camboriú. Já o bairro Nova Esperança possui 391 adolescentes, equivalente ao percentual de 4,15% do total de adolescentes do município.

O Bairro das Nações com 1.497 adolescentes, o equivalente a 15,89% da população total de adolescentes de Balneário Camboriú, é o segundo bairro mais populoso do município e no período pesquisado teve a presença de sete instituições (equivalente a 19,44% das instituições) que realizaram cursos de formação e admitiam adolescentes, são eles: Projeto Terra Limpa, Artenomia, Programa Municipal de Esportes nas Escolas Municipais: Antonio Lúcio e Presidente Médice e o Centro de Aprendizagem Recriando com Saber.

Conforme mencionado anteriormente, o Projeto Artenomia e Programa Municipal de Esportes não forneceram o total de ações educativas complementares realizadas no período proposto pela pesquisa. Assim sendo, estão contabilizados na tabela o total de 24 turmas atendidas pelo Projeto terra Limpa em cada uma das duas referidas escolas municipais do bairro Das Nações e mais 12 atendidas pelo Centro de Aprendizagem recriando com Saber, o qual ensina arte em madeira e demais trabalhos manuais aos adolescentes. Dentre todos as ações realizadas e dados obtidos constata-se o total de 60 turmas com atividades realizados no períodos de 1999 a 2004, as quais representam o percentual 13, 70% turmas atendidas.

O bairro dos Municípios, terceiro maior bairro de Balneário Camboriú, com 1.184 adolescentes, equivalente ao percentual de 12,57% dos adolescentes munícipes contou com a presença de sete instituições (Programas e Projetos) fornecedoras de cursos de formação no período de 1999 a 2004, as quais foram: Programa Artenomia, Programa Municipal de Esportes, Programa Terra Limpa, Centro de Treinamento Comunitário, Projeto Ambiarte, Projeto Oficinas e Cantinho da Arte.

Destas sete instituições três³⁶ não mencionaram o total de ações educativas complementares realizadas no período questionado pela pesquisa. Das quatro entidades que forneceram os dados necessários para esta análise obteve-se o número de 228 turmas, ou seja, 52,05% do total atendido pela esfera governamental no período de 1999 a 2004 em Balneário Camboriú. As entidades fornecedoras foram: Centro de Treinamento Comunitário, o qual atendeu cerca de 121 turmas com ações educativas complementares (equivalente a 27,63%) relativos a alimentação alternativa, o Projeto Oficinas com 82 ações educativas complementares, correspondendo ao percentual de 18,72% e o Projeto Cantinho da Arte iniciado em 2004 que ofertou um curso, apenas uma vez, o que correspondeu ao percentual de 0,23%, e o Projeto Terra Limpa também desenvolvido na Escola Municipal Tomaz Francisco Garcia que atendeu no período o total de 24 cursos, sendo deste o percentual de 5,48%.

No Bairro dos Pioneiros com a população de 255 adolescente, correspondente a 2,71% da população total de adolescente do município de Balneário Camboriú teve somente a partir de 2003 o Projeto Agente Jovem desenvolvido no bairro (equivalente total de 2,78%), o qual atendeu duas turmas, correspondente a 0,46% do total de ações educativas complementares realizadas no referido município pela esfera governamental no período de 1999 a 2004.

³⁶ O Projeto Artenomia, e Programa Municipal de esportes, já mencionados e o Projeto Ambiarte.

TABELA 9 - Número de instituições, turmas com ações educativas complementares e número de adolescentes por bairro - entidades não-governamentais

Bairros	Instituições por bairro ³⁷		Cursos por bairro		Adolescentes residentes por bairro	
	[N°]	[%]	[N°]	[%]	[N°]	[%]
Ariribá	1	6,25	8	1,54	188	1,99
Centro	1	6,25	21	4,05	3.940	41,82
Da Barra	2	12,50	28	5,39	639	6,78
Da Praia dos Amores	0	0	0	0	78	0,82
Das Nações	3	18,75	88	16,95	1.497	15,89
Dos Estados	0	0	0	0	188	1,99
Dos Municípios	5	31,25	322	62,04	1.184	12,57
Dos Pioneiros	1	6,25	2	0,39	255	2,71
Jardim Iate Clube	0	0	0	0	227	2,40
Nova Esperança	2	12,50	28	5,39	391	4,15
Região das Praias ³⁸	0	0	0	0	150	1,59
São Judas Tadeu	1	6,25	22	4,24	83	0,89
Várzea do Ranquinho	0	0	0	0	10	0,11
Vila Real	0	0	0	0	592	6,28
Total: 14 bairros	16	100%	519	100%	9422	100%

Fonte: Dados fornecidos a autora pelas instituições pesquisadas

A tabela 9 demonstra o número absoluto e relativo das instituições³⁹ realizadoras de ações educativas complementares desenvolvidos pela esfera não-governamental no período de 1999 a 2004 no município de Balneário Camboriú, destinados a adolescentes ou que possibilitavam sua inserção, bem como o número e o percentual de adolescentes por bairro.

Entre os 14 bairros existentes no município foram constatadas 16 entidades (programas ou projetos) não-governamentais que atenderam 431 turmas de formação no período pesquisado. No entanto, seis destas entidades⁴⁰ não forneceram os dados necessários para a análise em questão, ou seja, o número de turmas de ações educativas complementares oferecidas no período.

Conforme demonstra a tabela acima, no bairro Ariribá e São Judas Tadeu a única entidade vinculada, é o Clube de Mães existente em cada um desses bairros a qual forneceu no período em questão, respectivamente, oito e 22 turmas, correspondendo ao percentual de

³⁷ O Clube de Mães e os cursos do PET/ SENAC estão contabilizados de acordo com número de bairros em que foram realizados, portanto estão tabulados como se fossem 6 instituições e 2 instituições respectivamente.

³⁸ Compreende as praias de Laranjeiras, Estaleiro, Estaleirinho, Taquaras, Taquarinhas e Pinho.

³⁹ O número aqui apresentado diferencia do universo de entidades (programas e projetos) constados, pois algumas delas desenvolvem as ações em mais de um bairro.

⁴⁰ Federação Catarinense de Boxe, Associação Cultural Christina Barichello, ABECAP, PROPAM, Associação de Ginástica Rítmica e Associação Habitacional.

1,54% (Ariribá) e 4,24% (São Judas Tadeu) ações educativas complementares gerais fornecidos por entidades não governamentais no período de 1999 a 2004. Sendo que a população de adolescente de cada bairro corresponde respectivamente a 1,99% do total de adolescentes do município de Balneário Camboriú, ou seja, 188 adolescentes moradores do Bairro Ariribá e 0,89%, correspondente a 83 adolescentes residentes no bairro São Judas.

No Centro, embora seja o local mais populoso, pois corresponde a 41,82% (3.940 adolescentes) da população total de adolescentes do município, a única entidade que oferece ações educativas complementares é a APAE, correspondendo o percentual de 6,25% das entidades constatadas. A APAE atendeu no período em questão o total de 21 turmas de ações educativas complementares para adolescentes.

Os bairros da Barra e Nova Esperança possuem cada um duas entidades que oferecem cursos de formação e admitem adolescentes, sendo portanto o percentual de 12,50% das entidades constatadas.

No Bairro da Barra as entidades constatadas foram o Clube de Mães e o PET, este último desenvolvido pelo SENAC em parceria com a iniciativa privada. O Clube de Mães atendeu no período em questão o número de 22 turmas e o PET seis de ações educativas complementares, os quais somados correspondem a 5,39% das turmas atendidas por entidades não governamentais. A população adolescente residente neste bairro corresponde a 6,78% da população total do município.

Já nos Bairros da Praia dos Amores e no Bairro dos Estados, Jardim Iate Clube, Região das Praias, Várzea do Ranchinho e Vila Real não foi constada nenhuma entidade fornecedora de atividades educativas complementares para adolescentes, sendo 1245 o total de adolescentes moradores no conjunto deste bairros, correspondendo ao percentual de 13,21%.

O Bairro das Nações, segundo bairro mais populoso de Balneário Camboriú, possui 1.497 adolescentes, correspondente ao percentual de 15,89% desta população total residente no Município. Nesse bairro foi constatada a presença de três entidades fornecedoras de ações educativas complementares de formação que admitiam também adolescentes. São elas: Federação Catarinense de Boxe, a qual não forneceu o número total de ações realizadas no período em questão; a PROPAM que não forneceu nenhum dado necessário para a pesquisa, e o Clube de Mães que forneceu os dados completos para a pesquisa e desenvolveu 88 cursos no período de 1999 a 2004 que admitiam adolescentes, este número é expressivo, pois corresponde a 16,96% do total de ações educativas complementares oferecidos por entidades não governamentais no período proposto.

O terceiro bairro mais populoso da cidade de Balneário Camboriú é o Bairro dos Municípios que possui o total 1.184 adolescentes residentes, o correspondente a 12,57% desta população no município. Esse bairro possui o maior número de instituições fornecedoras de ações educativas complementares na esfera não-governamental. São elas: Associação Cultural e Esportiva Christina Barichello, ABECAF, Associação de Ginástica Rítmica, Clube de mães Santa Clara e UNIVALI. Cabe mencionar que as duas primeiras instituições não forneceram nenhum dado necessário para a pesquisa e a “Associação de Ginástica” Rítmica forneceu dados parciais, não mencionando o total de ações educativas complementares realizados no período proposto pela pesquisa. Já o Clube de Mães Santa Clara atendeu 62 turmas que admitiam adolescentes no período de 1999 a 2004, correspondendo ao percentual de 11,95 % do total dos cursos fornecidos em Balneário Camboriú.

A UNIVALI/ CEBC (Centro de Educação de Balneário Camboriú), em parceria com o SINE, CRE-SER (Programa de Transformação Pessoal e Profissional – Centro de Reabilitação Educacional – SER), Embratur, FUNCITEC (Fundação de Ciências e Tecnologia), atendeu o total de 260 turmas com ações educativas complementares no período de 1999 a 2004. Tal número corresponde ao percentual de 50,09% do total de turmas atendidas por entidades não governamentais em Balneário Camboriú, no período proposto pela pesquisa em questão.

Por último, o Bairro dos Pioneiros com o total de 255 adolescentes, correspondente a 2,71% da população adolescente de Balneário Camboriú, teve no período proposto pela pesquisa somente duas turmas, número que se equivale ao percentual de 0,39% das ações educativas complementares oferecidos no período. Tais turmas tiveram o PET realizado pelo SENAC.

De posse de ambas as tabelas (nº 8 e 9) chama a atenção o expressivo número de instituições existentes no Bairro dos Municípios entre ambas esferas, sendo sete governamentais e cinco não-governamentais. As explicações para este fato foram buscadas através das secretarias municipais competentes. Porém, de concreto, nenhum dado foi fornecido para subsidiar esta análise. Assim sendo, poderiam ser elencadas as seguintes hipóteses: é o terceiro bairro mais populoso e um dos mais violentos, necessitando assim de ações para atender grande parte da população e diminuir os índices de violência; é o 2º bairro com menor valor de rendimento nominal médio mensal⁴¹ e mesmo sendo um bairro tão

⁴¹ De acordo com IBGE, Censo Demográfico 2000 (tabela 3.2.2.22 – referente ao valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes (...))

populoso é um dos poucos que ainda dispõe de espaços livres, podendo assim serem construídas instituições de atendimento à população.

3.5 CRITÉRIOS PARA INGRESSO DE ADOLESCENTES NAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

Das 23 instituições constatadas que ofereceram no período de 1999 a 2004 ações educativas complementares de formação com possibilidade de admissão de adolescentes, somente 16 forneceram informações sobre os critérios utilizados para inserção em suas atividades. Destas, 10 são governamentais⁴², as quais somadas contabilizaram 28 menções de critérios, equivalente a 71,79% e seis não-governamentais⁴³, as quais somaram 11 menções de critérios, valor correspondente a 28,21% do número de vezes em que foram apontados critérios.

Estes critérios serão comentados individualmente conforme a seqüência em que estão expostos na tabela 10 (abaixo) e, serão comentados de forma agrupada entre governamental e não-governamental.

TABELA 10 - Critérios para ingresso e número de instituições governamentais e não-governamentais realizadoras de ações educativas complementares com possibilidade de inserção de adolescentes

Critérios para Atendimento⁴⁴	Nº Instituições Governamentais	Nº Instituições Não-Governamentais	Nº Total de instituições	% dos critérios/instituições
Alunos já participantes	1	0	1	2,56
Alunos novos	1	0	1	2,56
Disponibilidade para freqüentar o Projeto no contra-turno das aulas.	1	0	1	2,56
Em situação vulnerabilidade, risco pessoal e social .	2	0	2	5,13
Escolaridade	3	0	3	7,69
Esquema vacinal completo para a idade	1	0	1	2,56

⁴² Centro de Atividades Múltiplas, Projeto Agente Jovem, Centro de Treinamento Comunitário, Projeto Ambiarte, Projeto Terra Limpa, Projeto Oficinas, Projeto Artenomia, Programa Municipal de Esporte Escolar Cantinho da Arte e Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo nossa História”.

⁴³ Federação Catarinense de Boxe, APAE, Associação de Ginástica Rítmica, UNIVALI, SENAC e Clube de Mães.

⁴⁴ Há cursos que estabelecem mais de um critério.

Estar estudando	0	2	2	5,13
Estar estudando na rede pública	7	2	9	23,08
Idade	7	5	12	30,77
Permissão/autorização por escrito dos pais	3	0	3	7,69
Ser portador de deficiência mental e outras deficiências associadas.	0	1	1	2,56
Sexo	1	0	1	2,56
Situação sócio-econômica (baixa renda)	1	1	2	5,13
TOTAL	28	11	39⁴⁵	100%

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

Dentre os critérios estabelecidos, os dois primeiros apresentados pela referida tabela como *alunos já participantes* e *alunos novos* são critérios estabelecidos pelo Projeto Terra Limpa referente a educação ambiental, o qual é executado pela Secretaria de Educação e Meio Ambiente do município. Cada um dos critérios correspondem a 2,56% das menções de critérios gerais mencionados.

No que tange ao critério de *disponibilidade para freqüentar o curso*, este foi estabelecido por somente um projeto governamental, o “Ambiarte”, também da Secretaria do Meio Ambiente. Sendo só uma a menção deste critério o percentual também corresponde a 2,56% do total de vezes que os critérios foram mencionados.

O critério de *alunos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social* se apresenta em duas instituições: “Centro de Atividades Múltiplas” e “Agente Jovem”, sendo o percentual equivalente a 5,13% das menções dos critérios gerais apontados. Este critério evidencia a focalização no atendimento e a incoerência com a proposta de universalidade, uma vez que assim como o Código de Menores se dirige a uma população eminentemente “em risco”. Este risco ou vulnerabilidade social também pode ser entendido nas entrelinhas como a situação socioeconômica de baixa renda, a qual será analisada posteriormente por se tratar também de um dos critérios estabelecidos pelas instituições pesquisadas.

O critério da escolaridade se apresenta em três instituições (equivalente a 7,69% das menções dos critérios para atendimento) projetos governamentais: “Projeto Ambiarte”, o qual estabelece a escolaridade mínima de 4º série e o “Projeto Terra Limpa” que define que os

participantes sejam alunos da 3ª a 7ª série do ensino fundamental e o “Programa Municipal de Esporte” que até 2001 só incluía alunos da 5ª a 8ª série e, posteriormente passou a atender alunos com idade superior a 10 anos.

O critério do *esquema vacinal completo para a idade* é estabelecido pelo Projeto Cantinho da Arte desenvolvido pelo Posto de atenção Infantil (PAI) o qual consiste em uma Unidade de Saúde exclusiva para crianças e adolescentes de até 14 anos, salvo alguns casos específicos até os 16 anos. Essa única menção do critério corresponde ao percentual de 2,56% do total das menções dos critérios.

Somente o “PET” e o “Clube de Mães” (não governamentais) estabelecem o critério do aluno *estar estudando* (equivalendo ao percentual de 5,13% das menções de critérios gerais). Sendo assim, admitem alunos do ensino público e privado.

O critério de *estar estudando na rede pública* é bem expressivo na esfera governamental, pois, somente nas instituições governamentais das 10 analisadas, sete estabelecem este critério (as quais representam o percentual de 17,95% das menções dos critérios gerais). São elas: Centro de Atividades Múltiplas, Projeto Oficinas, Cantinho da Arte, Projeto Ambiarte, Projeto Artenomia, Projeto Terra Limpa e Programa Municipal de Esportes, sendo que os três últimos mencionados são desenvolvidos na escola onde o adolescente estuda. Já na esfera não-governamental, duas instituições estabelecem este critério. São elas: Federação Catarinense de Boxe e Associação de Ginástica Rítmica, correspondendo ao percentual de 5,13%. Portanto, somadas (governamental e não-governamental) correspondem ao percentual de 23,08% do número geral de critérios estabelecidos para atendimento.

Dentre todos os critérios elencados o mais expressivo entre as duas esferas foi o critério da *idade*. Na esfera governamental, sete instituições estabelecem este critério (equivalente a 17,95% do total geral das menções dos critérios). São elas: Centro de Atividades Múltiplas (12 a 16 anos), Agente Jovem (15 a 17 anos), Cantinho da Arte (10 a 15 anos), Projeto Oficinas (4 a 17 anos) Projeto Artenomia (6 a 14 anos), Programa Municipal de Esportes (a partir de 10 anos) e Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo nossa História” (a partir 14 anos). Já nas instituições não-governamentais cadastradas, cinco estabelecem o critério de idade, portanto representam o percentual de 13,89% do total geral das menções de critérios. As instituições foram: Federação Catarinense de Boxe (10 a 18

⁴⁵ Este número representa o total de menções de critérios estabelecidas por 16 entidades que forneceram os dados completos para esta análise. Contudo, houve cursos que se utilizaram de mais de um critério.

anos), Associação de Ginástica Rítmica (7 a 16 anos), SENAC (14 a 17anos) e Clube de Mães (a partir dos 10 anos) e UNIVALI (a partir de 16 anos).

TABELA 11 - Idade como critério estabelecido para inserção de adolescentes nas ações educativas complementares

Faixa etária que atende	Instituições Governamentais	Instituições Não-Governamentais	Nº Total de instituições	% das instituições
Até os 14 anos	Projeto Artenomia	-	1	7,69
Até os 15 anos	Cantinho da Arte	-	1	7,69
Até os 16 anos	Centro de Atividades Múltiplas	Associação de Ginástica Rítmica	2	15,39
A partir 14 anos	APAE e Escola de Arte e Artesanato (...)	-	2	15,39
14 aos 17 anos	-	SENAC	1	7,69
15 anos a 17 anos	Agente Jovem	-	1	7,69
A partir 16 anos	-	UNIVALI	1	7,69
12 a 18 anos	Projeto Oficinas e Programa Municipal de Esportes	Federação Catarinense de Boxe e Clube de Mães	4	30,77
TOTAL	7	6	13	100%

Fonte: Dados fornecidos à autora pelas instituições pesquisadas

Com base na tabela acima, das 13 instituições que estabelecem o critério da idade para atendimento, somente quatro atendem a faixa etária integral da adolescência, ou seja, dos 12 aos 18 anos (incompletos), tal número corresponde ao percentual de 30,77% dos critérios referente à idade para inserção nas ações educativas complementares.

Destas, instituições duas são governamentais: “Projeto Oficinas” que atende a faixa etária de 4 a 18 anos incompletos e o “Programa Municipal de Esportes” que atende desde 2001 a crianças a partir dos 10 anos até alunos da 8º série do Ensino Fundamental, podendo desta forma atender adolescentes até 18 anos caso estejam com defasagem entre idade e série. As outras duas instituições (não-governamentais) são a “Federação Catarinense de Boxe” que atende a partir dos 10 anos até os 18 anos de idade e “Clube de Mães” que atende a crianças a partir dos 10 anos de idade.

Cabe mencionar que o “Clube de Mães”, dentro da proposta de geração de renda, legalmente não poderia atender a pessoas com idade inferior a 14 anos, idade mínima para preparação para o mercado de trabalho, pois esta é a idade mínima admissível para a aprendizagem de um ofício. No entanto, atende a crianças a partir dos 10 anos. Contudo, vale analisar que esta instituição é de suma importância, pois é responsável por 142 turmas atendidas no período proposto pela pesquisa (equivalente a 16,34%) e além disso a intenção do adolescente que frequenta seus cursos pode não ser a mera aprendizagem de uma atividade que gere renda, mas sim a aprendizagem artística que contribui significativamente para sua formação.

Outro item demonstrado pela tabela é a existência de somente um projeto que atende adolescentes até 14 anos, o que representa o percentual de 7,69% dos critérios referente a idade para inserção nas ações educativas complementares acessíveis aos adolescentes no período de 1999 a 2004 no município de Balneário Camboriú. Tal projeto é o “Artenomia” que atende a faixa etária de 6 a 14 anos, alunos da rede municipal de Ensino Fundamental.

Para adolescentes até 15 anos somente o “Projeto Cantinho da Arte” ofereceu curso. Sendo assim, o percentual também é de 7,69% dos critérios de idade estabelecidos para inserção. Este projeto atende a faixa etária de 10 a 15 anos.

Para adolescente até 16 anos há duas instituições que desenvolvem atividades no período em questão, portanto representam o percentual de 15,39% dos critérios de idade estabelecidos para inserção nas ações educativas complementares. As referidas instituições foram: Associação de Ginástica Rítmica que atende a faixa etária de 7 a 16 anos (não governamental) e a instituição governamental Centro de Atividades Múltiplas (Recriando com Saber) a qual atende a adolescentes de 12 a 16 anos incompletos. Cabe mencionar que embora este último Projeto desenvolva atividades educativas, tais como palestra passeios aos principais pontos turísticos da cidade, trabalhos manuais, dentre outros, ele tem a pretensão de preparar para o primeiro emprego⁴⁶, o que não está condizente com as alterações legais atinentes a preparação do adolescente para o mercado de trabalho, ou seja, a idade mínima de 14 anos para a aprendizagem de um ofício.

A Escola de Arte e Artesanato “Cantando, Dançando e Tecendo a Nossa História”, e a APAE estão condizentes com a legislação da aprendizagem, pois permitem a inserção de adolescentes a partir dos 14 anos. Nos cursos oferecidos pela APAE é explicitada a intenção de preparação para o trabalho; já na referida Escola de Arte e Artesanato, as ações educativas complementares ofertados, embora não tenham a finalidade de geração de renda, poderiam

assim ser considerados, uma vez que a arte ensinada pode reverter em rendimento para o adolescente “artesão”. Somente ambas instituições atendem a adolescentes a partir de 14 anos em diante, não tendo uma idade máxima para inserção e representam o percentual de 15,39% dos critérios de idade demonstrado pela tabela 10.

Sobre o item de idade de 14 a 17 anos para inserção nas ações educativas complementares tem-se também o percentual de 7,69% correspondente a um curso, PET/ SENAC. Diante do que foi exposto, o Programa está condizente com a legislação trabalhista vigente.

O Programa “Agente Jovem” é o único que exige a idade mínima de 15 anos e estabelece a idade limite de 17 anos para inserção. Portanto, este também representa o percentual de 7,69% dos critérios de idade para inserção nos cursos.

Por último, tem-se a UNIVALI com o critério de admissão de pessoas com idade superior a 16 anos. Tal critério é adequado, pois todas as ações educativas complementares ofertadas são de preparação para o mercado de trabalho. Tal percentual também representa 7,69% do total de critérios de idade estabelecido para inserção de adolescentes nas referidas ações.

Retomando aos critérios gerais constantes na Tabela 10, tem-se o critério de *permissão/ autorização por escrito dos pais*. Esse critério é utilizado pelos Projetos governamentais: AmbiarTE, Terra Limpa e Oficinas, a soma dos três representa o percentual de 7,69% do total geral das menções de critérios demonstradas pela referida tabela.

Somente uma instituição, a APAE, tem como critério *ser portador de deficiência mental e outras deficiências associadas*, uma vez que esta é a população a que a APAE se destina. Sendo somente esta a instituição que estabelece este critério o percentual de menção de critérios corresponde 2,56%.

Esse mesmo percentual (2,56%) é constatado na menção do critério de *sexo*. O único projeto que estabelece este critério é o Projeto Cantinho da Arte, pois atende apenas a meninas.

O último critério demonstrado pela Tabela – 10 referente à *situação sócio-econômica (baixa renda)* é estabelecido por duas instituições: o Centro de Atividades Múltiplas Recriando com Saber e o Programa PET/ SENAC. No entanto, este critério indiretamente está relacionado ao critério de atendimento aos adolescentes que estudam em escola pública municipal, pois é notório o fato de que na escola pública estejam aqueles que efetivamente não podem custear os estudos em escolas particulares.

⁴⁶ Conforme consta no relatório 2004 da Secretaria da Assistência Social.

Embora seja considerável a quantidade de informações obtidas e contabilizadas neste capítulo, o não fornecimento delas por parte significativa das instituições contatadas limita e até impossibilita qualquer análise comparativa mais aprofundada. No entanto, a ausência de dados pode ser considerada como um “expressivo dado”, uma vez que expressa o amadorismo com que as ações sociais são realizadas e a incipiente fiscalização e controle social sobre as mesmas. Ou seja, não há como fiscalizar, monitorar e cobrar aquilo que não está evidenciado. Fica também, prejudicada a visão de conjunto sobre a problemática em Balneário Camboriú do ponto de vista quantitativo. Torna-se, assim, evidente a importância destes dados no sentido da identificação de informações mais gerais como a correlação precisa entre o número de adolescentes por bairro e o número que tem frequentado as ações em questão e a existência de demanda reprimida.

Outras informações qualitativas relativas a aspectos do desempenho das ações em questão serão apresentadas e analisadas nos capítulos 4 e 5, buscando ampliar o diagnóstico, ainda que parcial, sobre estas atividades, tendo como informantes seus gestores e usuários.

4 OS GESTORES: PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOBRE O UNIVERSO PESQUISADO

Dentre a rede de programas e projetos de ações educativas complementares destinadas a adolescentes, três deles se destacaram no atendimento a este público e, como já foi dito, foram escolhidos como objeto da pesquisa qualitativa, (com gestores/coordenadores e adolescentes), são eles: “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem do Desenvolvimento Social e Humano” e “Programa de Educação para o Trabalho” (PET), os quais serão, na seqüência, brevemente apresentados.

O *Projeto Oficinas* é um projeto governamental vinculado à Secretaria de Educação Municipal, fundado em 1997. Destina-se ao atendimento de crianças e adolescentes a partir de quatro anos até 18 anos incompletos, os quais necessitam estarem devidamente matriculados na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú.

Cada ação educativa complementar é denominada de oficina. Atualmente, o Projeto desenvolve nove oficinas, são elas: artes visuais, capoeira, dança (adolescente e gaúcha), ginástica rítmica, espanhol, informática, leitura e cidadania, violão e xadrez. As oficinas são contínuas, ou seja, não são concluídas após um determinado tempo de frequência, podendo o aluno permanecer na mesma por vários anos. Atualmente o projeto possui 700 inscritos, entre crianças e adolescentes.

O “Projeto Oficinas” tem como objetivo “a prevenção aos riscos sociais e pessoais; formação para a vida social, voltado para a inserção de crianças e adolescentes na vida coletiva de sua comunidade; promoção e ampliação das oportunidades de aprendizagem.” (folder do projeto, 2006) .

A relevância do “Projeto Oficinas”¹ foi reconhecida através de inúmeros prêmios, tais como: Prêmio estrutural – “Programa Brasil Criança Cidadã”, “Gestão Pública e Cidadania 2001/2003 Fundação Ford e Fundação Getúlio Vargas”, “Tecnologia Social – Fundação Banco do Brasil” e 4º lugar no “Prêmio Tucano de Ouro”, tornando-se modelo para vários municípios de Santa Catarina.

¹ Em 1997 foi considerado pela UNDINI (órgão que realiza trabalhos em Santa Catarina com dirigentes da educação) o projeto destaque e pioneiro em Santa Catarina de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. E em 2002 uma Portadora de Necessidade Especial foi campeã nacional de Ginástica Rítmica num concurso ocorrido em São Paulo.

O *Projeto Agente Jovem do Desenvolvimento Social e Humano*² é um projeto de responsabilidade do Governo Federal que foi implantado em Balneário Camboriú em 2001 e atende anualmente a 25 adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos que se encontram em situação de vulnerabilidade em decorrência da pobreza ou da exclusão social. Esse projeto tem a proposta de “protagonismo juvenil” dos participantes que atuam em suas regiões, no apoio às áreas de saúde, cidadania, esporte, cultura, justiça, turismo e meio ambiente. Outro diferencial deste Projeto é que o participante recebe uma bolsa/ auxílio no valor mensal de R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais) e participa do projeto em três tardes semanais.

O *Programa de Educação para o Trabalho*³ é desenvolvido pelo SENAC em parceria com empresas privadas (Unimed e Rotary), desde 1999. Atualmente a iniciativa privada tem custeado três turmas e a Prefeitura Municipal também tem sido parceira custeando três novas turmas através do recurso do Fundo para a Infância e Adolescência (FIA).

O PET destina-se à população de 15 a 19 anos e atende em cada turma o número máximo de 25 alunos. O programa tem a duração de seis meses, sendo estes: cinco de atividades teóricas e um de atividade prática (estágio), o que contabiliza a duração de 303 horas.

O Programa é estruturado em nove oficinas. São elas: núcleo central, que tem a proposta de estimular os participantes a uma reflexão sobre as principais características e exigências da organização atual do trabalho (99 horas); oficina de informática (24 horas); oficina de saúde (21 horas); oficina de apresentação pessoal (36 horas); oficina de higiene nos serviços de alimentação (21 horas); oficina de organização e estética de ambientes de vendas de produtos e serviços (21 horas); oficina técnica comerciais (24 horas); oficina de recepção e atendimento ao cliente (27 horas) e estação de vivências, ou seja, estágio em empresas e comércio (30 horas).

² Projeto Agente Jovem – em 2001, considerado o melhor Programa de Ação Social de Santa Catarina, e recebeu, no mesmo ano, o Prêmio Mérito Social do Ministério da Previdência e Assistência Social.

³ Programa de Educação para o Trabalho (PET) – em 2006 foi escolhido para representar Santa Catarina no Prêmio Internacional de Responsabilidade Social do Rotary Club, pelo Rotary Internacional.

4.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS GESTORES

Foi entrevistado um coordenador de cada programa, acima referido. Dos entrevistados, os primeiros são do sexo feminino e o último do sexo masculino. A idade respectivamente é 39, 53 e 31 anos. O coordenador está cursando a universidade (curso de Letras) e as coordenadoras possuem formação universitária (curso de Pedagogia) e pós-graduação em diferentes cursos, havendo uma delas que possui duas especializações, das quais uma é em Políticas Públicas Sociais.

O tempo deles na coordenação dos projetos e programas é de nove, um e sete anos, respectivamente. O vínculo empregatício varia sendo: celetista com cargo comissionado, ou seja, cargo de confiança; concursada (efetiva) e celetista, sendo os dois primeiros vinculados ao executivo municipal e o último à iniciativa privada.

Sobre o envolvimento e a familiaridade do coordenador com o projeto/programa verificou-se que no momento em que assumiu a coordenação somente uma coordenadora não tinha nenhum conhecimento sobre o projeto em que atua. Os outros 2 entrevistados antes de se tornarem coordenadores já faziam parte da equipe do projeto/programa, conforme pode ser constatado na fala de um dos coordenadores:

“É, auxiliava quando ele iniciou (projeto PET) (...) a implantação dele, aí ele tinha um coordenador, eu auxiliei na implantação (...) capacitações, toda programação que demorou mais ou menos um ano até propriamente começar a primeira turma, o planejamento propriamente dito. Eu já conhecia bem todo o teórico, aí na hora de implantar o projeto, aí o coordenador, que seria o coordenador, saiu (...) e a idéia era eu ficar interino, até assumir outra pessoa, mas aí, o interino acabou sendo permanente.” (G. – 31 anos)

Para assumir a coordenação, somente o coordenador do projeto de iniciativa privada, teve capacitação específica:

“Tive uma capacitação específica para assumir esse [programa], porque na verdade a área social não existia aqui na unidade.” (G. – 31 anos)

Contudo, com exceção desse coordenador, as outras entrevistadas antes de serem coordenadoras já haviam desenvolvido ações semelhantes em outros municípios ou projetos. Também haviam lecionado alguns anos para adolescentes e possuíam certa afinidade com este público. Foi em virtude dessas experiências que foram admitidas como coordenadoras dos projetos em questão, conforme ilustra a fala de uma das entrevistas.

“Eu dei aula no Estado por alguns anos e entre um tempo e outro deu dez anos... no Estado de Santa Catarina. E eu fui convidada pra vir pra gestão na época ... pra nova gestão de 97, né? Eu fui convidada por aquele governo atual pra vir aqui e ajeitar a situação, até porque eu tinha já um trabalho, eu já desenvolvia um trabalho com projetos na escola. Então, aí tudo bem, eu vim pra cá desenvolver este

projeto porque até eu já tinha feito um projeto semelhante assim e tal e eu vim só e apliquei ele naquilo que já existia aqui (...)" (R.C.O. – 39 anos)

Assim, embora mencionem que especificamente sobre os projetos não receberam formação, foram se aperfeiçoando através de eventos e cursos afins de que participaram no decorrer do tempo da coordenação. Uma destas coordenadoras considera que além desses eventos, a participação continuada nos Conselhos Municipais (da Criança e do Adolescente e da Assistência Social) possibilitou ampliar sua capacitação técnica e possibilitou conquistas para o projeto, uma vez que estes espaços potencializaram o seu envolvimento com a rede de instituições municipais:

“Eu olha, eu recebi assim ... todas as vantagens possíveis para me qualificar, pra me capacitar na área: os cursos que tinha, as conferências, congressos relacionados às políticas públicas, relacionados a projetos eu sempre (...) fui me capacitei muito ao longo destes anos, né? Eu fiz articulação de Políticas Públicas pelo “Tecendo à cidadania”, fiz articulação de Políticas Públicas e fiz Gestão de Políticas Públicas em seguidinha (...) (participei de) um Congresso sobre projetos em São Paulo. Eu participo dos seminários de Atenção, Proteção e Promoção ao Estatuto e aos direitos da Criança e do Adolescente, já há dez anos! Então eu participo do Conselho Municipal dos Direitos da Criança [e do Adolescente] há muitos anos eu participo do Conselho Municipal de Assistência Social há 10 anos (...) Eu já fui presidente do Conselho Municipal da Criança [e do Adolescente]. E o Conselho Municipal de Assistência Social eu fui uma das que lutou pelo Fórum assim, primeiro Fórum, né? Pra que a gente pudesse montar o Conselho Municipal de Assistência também, foi lá em 97 quando começou o projeto. Eu já comecei assim com o projeto e com tudo assim na época, sabe? (...) Até hoje eu participo, eu nunca saí. Pra mim trouxe assim muita coisa boa, sabe? Através dos Conselhos eu consegui muita coisa boa.” (R.C.O. – 39 anos)

É indispensável ressaltar que os três coordenadores entrevistados acrescentam à experiência ou ao treinamento específico em relação à clientela de suas atividades a motivação e a sensibilidade para com este segmento geracional. Ambas podem ser constatadas em suas observações sobre o que é ser adolescente e quais suas potencialidades e desafios em relação ao aproveitamento dos projetos e programas oferecidos.

4.2 ADOLESCENTES: POTENCIALIDADES E LIMITES E EXPECTATIVAS

A concepção sobre adolescente é positiva entre todos os coordenadores, pois todos demonstram ter grande afinidade com esta população e manifestam significativa valorização da adolescência. Na seqüência, será mencionado o depoimento de todos os coordenadores a fim de evidenciar o exposto acima. Será, portanto, apresentado depoimento dos coordenadores na seguinte seqüência: “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e “Programa de Educação para o Trabalho”.

“Ser adolescente... eu acho que é um momento único, não tem igual. Tanto que muita gente dá nomes pejorativos a eles né? Mas eles riem muito... olha só: de tudo eles riem, de tudo! Então tem gente que parece que fica nervoso com isso, mas isso é qualidade deles. A vida pra eles é um riso só. Tudo é muito fácil de conquistar, na idade deles e tudo é muito difícil. Eles chegam nos dois extremos, os adolescentes. Eu acho que o adolescente ele traz dentro dele aquela mudança, aquela história que tá... é como se aquela história estivesse terminando e iniciando uma nova história ... ele traz dentro dele isso e, por isso é uma fase tão diferente da vida de um ser humano, sabe? É uma fase única! (...) o brilho deles é o que ofusca muita gente que não quer entender (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Olha, pra mim o adolescente é uma caixinha de surpresa. Mas que tem muita coisa a ser explorada, eu acho que o que tá faltando assim oh, na maioria dos adolescentes, por isso que está tendo tanto problema, o problema começa lá na família, primeiro, falta de amor (...) o adolescente é... ele tem que ser bem tratado, ele tem que ser respeitado porque se ele sente o amor o respeito ele também vai dar em troca e a gente vê lá no nosso projeto às vezes a gente tem que chamar a atenção, mas não se chama atenção brigando, falando, mas se fala calmo, abraça (...) e chamo atenção [eles] sentem que é diferente do que chegar e brigar (...), então eles têm que se sentir amados primeiro e depois com (...) a gente consegue, por isso que não tem problemas com eles sabe.” (F. – 53 anos)

“O adolescente para mim é um ser humano que está vivendo o melhor momento da vida dele, só que ele não sabe disso, ele só vai descobrir isso depois, mas ele tá com certeza vivendo o melhor momento da vida dele. Tudo é mais intenso, tudo acontece, as alegrias são mais intensas, as tristezas também, tudo é descoberta, cada dia é um mundo novo que se abre, cada dia é um descobrimento, também é um momento onde eles moldam caráter, onde eles moldam a personalidade deles, é um momento onde eles vão confrontar todos os valores que eles trouxeram da infância, da parte doméstica, com o mundo real, daí eles vão fazer essa mediação, jogar fora o que eles achavam que não servia na infância deles, trazer do mundo real, ou recusar aquilo que o mundo real oferece e ir para outros valores que eles receberam na infância, então é delicado, tem que estar acompanhando, tem que estar ajudando, só que impondo nada eu acho, até porque é um período de afirmação deles, então tudo que for imposto vai ser considerado autoridade, então eles tão se afirmando como ser humano e eles querem mais é desafiar a autoridade, eles estão procurando o espaço deles.” (G. – 31 anos)

De posse destes depoimentos verifica-se que todos os coordenadores enaltecem o adolescente pela intensidade com que vivencia os fatos e acontecimentos, pela dependência e fragilidade que evidencia ter e pela fase conturbada onde o caráter está sendo moldado, necessitando, portanto, de apoio, uma vez que a adolescência é tida como a principal fase

para moldar o caráter e definir o espaço social, as crenças e os seus valores que deverão ser reafirmados ou negados.

Sobre este enfoque, Monteiro e Lage (2004) esclarecem que a adolescência, geralmente, é considerada um momento de profundas transformações, desde a relação do jovem com seu corpo até seu reconhecimento como membro de um corpo social. A psicanálise, assim, aborda o sujeito adolescente considerando também seus processos de luto, dos quais três podem ser distinguidos: dos pais idealizados, da infância e do corpo infantil; que se articulam entre si promovendo no jovem, a dolorosa tarefa de desligar-se dos pais, de posicionar-se na partilha dos sexos e, conseqüentemente, de realizar suas escolhas.

Além do que foi sintetizado acima, os coordenadores enfatizam aspectos positivos da adolescência que facilitam o trabalho com adolescentes nos programas e projetos, tais como: abertura para aprender, capacidade de absorção, alegria de viver, espontaneidade e vivacidade, conforme se constata na fala do coordenador do “PET” e do “Projeto Oficinas”.

“Energia, vontade de aprender, vontade de absorver conhecimento, alegria de viver, eles são muito ativos, eles são espontâneos, eles são sinceros, autênticos e eles ainda sonham, que o adulto já meio que parou, isso é muito bom.”(G. – 31 anos)

“Essa capacidade de absorção que eles tem é o ponto chave (...) e a facilidade que tu tem de... atingi-los (...) Eu acho que é aquela riqueza que eles falam né? Aquela coisa de estar aberto pra receber tudo. Isso eu acho que é a coisa melhor que tem pra trabalhar com o adolescente (...) eu acho que eles tem uma riqueza muito grande de ... tanto assim de te passar como também para absorver. Eles absorvem aquilo que você fala, aquilo que você diz. É um momento assim de dar oportunidade a eles porque eles tem uma capacidade de absorção muito grande, [mas] tem gente que subestima isso, não enxerga isso e eles tem uma capacidade de absorção muito grande. Tudo o que você fala pra eles é reza, sabe? É como assim ó: citado por tal pessoa. Por que tudo pra eles é reza, você fala pra eles e eles acreditam no que você fala (...) então eu acho que é uma fase que nós podemos levá-los para um caminho muito ruim, como nós também podemos levá-lo para um caminho muito bom ... como podemos direcioná-los [a ser] um cidadão com muito valor, cidadão que realmente saiba quais são os seus direitos e quais são os seus deveres diante da sociedade. É o momento de torná-los militantes, militantes que eu digo de qualquer causa. Você os transforma em militantes nesse momento: na adolescência.” (R.C.O. – 39 anos)

De acordo com o último depoimento, da coordenadora do “Projeto Oficinas”, a capacidade de absorção do adolescente é o principal aspecto positivo para o trabalho com esta população. Porém, reconhece que este aspecto pode ser considerado também como negativo, uma vez que o adolescente pode ser influenciado por exemplos e ações negativas vivenciadas em seu meio social. Outros aspectos negativos (ruins) da adolescência, apontados pelos coordenadores foram: a falta de comprometimento com o curso (assiduidade), a intensidade com que vivenciam os sentimentos que pode causar agressividade. Tais aspectos estão presentes na fala dos coordenadores do “PET” e do “Agente Jovem”, transcritos a seguir:

“Influência externa por parte de fora da família e influência negativa dentro da família, que atrapalha, na maioria dos casos (...)” (G. – 31 anos)

“O que dificulta assim ó, é aquele adolescente que não tem compromisso (...) que vai à aula quando quer, vai ao projeto quando quer, então isso é um problema que a gente tem que estar toda vida atrás ou telefonar (...) então essa assiduidade deles é que é às vezes se torna um problema porque eles não tem aquele compromisso de freqüentar certinho, tanto a escola como o projeto, né? (...) tem uns que tem assim o gênio assim muito difícil, sabe, quando, acontece alguma coisa em casa chegam de mal com o mundo aí, são capazes de dá uma patada no colega que não tem, não tem nada haver com aquilo são geniosos” (F. – 53 anos)

Os coordenadores demonstram-se favoráveis ao trabalho na adolescência, porém possuem argumentos diferenciados entre si. Dentre os argumentos favoráveis, os coordenadores apontam: o caráter enobrecedor e dignificante do trabalho (ética do trabalho); a possibilidade de desencadear a responsabilidade; a possibilidade de auxílio para a renda familiar e para minimizar a dependência financeira dos pais; a possibilidade de socialização e até mesmo como instrumento de terapia (ocupação); como mecanismo de prevenção às drogas e ao crime; a importância de adquirirem experiência para atuarem e se firmarem no mercado de trabalho. Contudo, a coordenadora do “Projeto Oficinas” enfatiza a importância de haver trabalho adequado ao adolescente, ou seja, que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento. Os argumentos dos coordenadores, contendo estas e outras observações, serão apresentados abaixo, na seguinte seqüência: “Projeto Oficinas”, Projeto Agente Jovem” e “PET”.

“ (...) eu acho que trabalhar engrandece! Eu acho que trabalhar dá um motivo pra você viver, sabe? Trabalhar na vida de um ser humano é tão significativa, tão significativa que enobrece (...). Então trabalhar é importante. Então eu aceito o trabalho do adolescente meio período que está escrito, exatamente o que está escrito na lei. O trabalho adolescente durante meio período eu acho que não vai fazer mal de jeito nenhum (...) Não é independente do trabalho que seja, [pois] eu acho que existem trabalho para o adolescente ... trabalhos pesados, por exemplo, vai cotar pedra, vai levar pedra nas costas, vai cortar cana, eu acho que não são trabalhos para o adolescente. (...) Então eu acho que ele pode trabalhar em escritório, ele pode trabalhar em hotelaria, ele pode trabalhar em supermercado, ele trabalhar em alguma coisa assim... que é referente a escrever, a ler, a ... a mídia, numa rádio... eu acho que isso não faz mal. (...) Agora... que eu concordo que ele com 14 anos faça alguma coisa eu concordo plenamente... se um [adolescente] faz alguma coisa que ele queira fazer ... eu só não acho que tem que impor, ele tem que aceitar naturalmente, ele tem que saber, tem que ter claro que muitas vezes a vida exige não vamos sair da realidade que às vezes a família passa por um momento difícil na vida ou vive um momento há muito tempo difícil em que o filho quando chega com 14 anos tem necessidade de trabalhar pelo menos meio período pra auxiliar a família e nós sabemos que isso existe, isso é importante, isso também dignifica um ser humano, porque ele saber que ele está contribuindo para o bem estar da sua família ... é importante pra ele também. Então, eu aceito que ele trabalhe meio período em (...) funções que não causem dano a ele e eu concordo que a carteira esteja assinada, e eu concordo que ele tenha todos os direitos que um adulto tem.... de acordo com a idade dele né? Claro!” (R.C.O. – 39anos)

“Eu acho bom. (...) Porque aí ele está trabalhando está adquirindo responsabilidade, está se formando pra vida futura e ele trabalhando ele tem um

objetivo também, porque ele sabe se ele trabalha, ele tem o dinheirinho ele não vai precisa depende pra compra um calçado, pra compra uma camisa, pra compra uma bola que ele gosta, e ele já tem a responsabilidade de se ele tiver trabalhando ele também ajuda um pouquinho em casa que ele sabe ele começa a vê quanto a família gasta qual é a despesa que uma família tem, telefone [independente de ter condições econômicas ou não](...) eu acho, que é importante trabalhar o trabalho, é eu acho que a pessoa que não trabalha (...) tem pessoas que ficam em depressão por falta de uma ocupação (...) é tem que ter ocupação, porque se não tem ocupação a mente deles tu não sabe qual é a direção que ela vai pode pender pra varias coisas, ele pode pender pra droga porque aí ele está solto, ele não está fazendo nada, mas tem os que já tão olhando pra ele ah, aquele lá está solto vamos pegar. Então é, é perigoso (...).”(F. – 53 anos)

“(...) mas, o próprio sistema econômico, tudo, está sugando todo mundo, então ele tem que se inserir o quanto antes [no mercado de trabalho], eu não vejo nem tanto como uma questão da violência, da droga eu vejo mais, os danos, eu vejo mais na questão de mercado e de capital mesmo, porque quanto mais ele demora para entrar no mercado, mais ele vai demorar para se firmar no mercado, mais ele vai demorar para adquirir as atitudes, os valores e a segurança em si mesmo para tocar a vida. Então, mesmo um adulto que [concluiu a faculdade por volta dos 23 anos e que] nunca passou pelo mercado de trabalho, ele vai ter dificuldades enormes, vai ter dificuldade em conviver em grupo, vai ter dificuldade para lidar com o trabalho em equipe, vai ter dificuldade para lidar com as crises, os desentendimentos que aconteçam em qualquer ambiente de trabalho, para lidar com a competição, para lidar com a competição às vezes nem muitas vezes leal, dentro do próprio ambiente de trabalho (...) 16 anos, é, aquela história, ele vai ter muita lambada para levar até os 21, mas vai chegar aos 21, realmente formado, porque ele vai ter a capacitação, ele vai ter a parte técnica, ele vai ter atitudes, ele vai ter os valores na teoria e ele vai poder confrontar tudo isso com a prática e realmente saber lidar, saber administrar tudo que ele aprendeu (...).”(G. – 31 anos)

Os coordenadores do “Projeto Agente Jovem” e “PET” reconhecem que o ideal seria o adolescente usufruir do tempo da adolescência para o ócio, para o lazer e para o esporte e demais meios que possibilitem sua formação integral. Os argumentos dos referidos coordenadores são demonstrados, respectivamente, na seqüência dos depoimentos.

“(...) agora aquele que tem condição que um dia vai pra natação, que no outro dia vai pra informática, que outro dia vai pra aula de violão outro dia pra escolinha de futebol (...) É seria ótimo. Meu Deus a todo Brasileiro pudesse ter isso.”(F. – 53 anos)

“Olha, eu acho que é assim ó, todo mundo cai sempre naquele lugar comum de que,[o adolescente deve trabalhar] para não ficar parado em casa, para não ficar vendo televisão. Na verdade é assim, isso se tornou uma necessidade por causa da sociedade que agente está vivendo, porque pedagogicamente eu acredito que se agente vivesse numa sociedade segura o adolescente ele, se tivesse tudo para todos, ele tem mais é que estudar na parte da manhã e à tarde ele poder jogar bola, brincar e ficar, ele poderia ficar ocioso (...).”(G. – 31 anos)

O reconhecimento da importância de meios que possibilitem a formação integral é também o argumento dos defensores da alteração da idade para inserção no mercado de trabalho de 14 para 16 anos. Os entrevistados enfatizaram, também, não concordarem com a referida alteração, uma vez que acreditam que esta foi uma estratégia governamental para que a população trabalhasse mais dois anos para se aposentar, uma vez que os adolescentes de 14

anos de baixa renda continuam trabalhando, porém, agora, sem a possibilidade de assinar carteira e usufruir as garantias empregatícias que outrora poderiam ter. Estas observações podem ser constatadas no seguinte depoimento da coordenadora do “Projeto Oficinas”:

“Ah! Isso aí eu não... não acho certo. Porque eu acho assim se você pode trabalhar meio período com 14 anos você também pode ter uma carteira assinada ... com 14 anos. Quer dizer então assim que ele tem as condições de pegar um serviço tal, que não vai causar nenhum dano a ele, com 14 anos, vai ficar lá meio período e não tem direito de ter a carteira assinada? Ah, me desculpe, mas isso é uma coisa bem politiqureira não acha? Eu acho! São dois anos a menos pro governo se incomodar... porque na verdade quem vai perder com isso é o próprio ser humano, é o próprio adolescente no futuro. Mas isso eu acho que é uma coisa bem assim: de pensar de estudar, de botar na balança, de ver os prós e os contras porque... eu acho que tem prós e tem contras nesta situação. Eu estou vendo apenas por um aspecto: aquele de quem vai perder é o adolescente, mas existem outros aspectos também né? A gente tem que ver (...) eu vejo pelo fato de quem perde e quem ganha? (...) Agora a carteira de trabalho o que comprova né? Comprova muita coisa, comprova experiência,[portanto] ele perde em diversos aspectos. São várias coisas que só quem tem a perder é o adolescente. (...)” (R.C.O. – 39 anos)

Portanto, os coordenadores são contrários à alteração na idade para inserção no mercado de trabalho, pois constatam empiricamente que o adolescente de baixa renda continua desenvolvendo atividade laborativa, pois a necessidade da sobrevivência se sobrepõe à lei. Ou seja, face a este contexto, reconhece-se que a alteração na idade para inserção no mercado de trabalho se apresenta mais como um mecanismo de exclusão do que inserção do adolescente de baixa renda nesta proposta de formação integral, uma vez que junto a alteração legal não foi oferecida a esta população uma renda compensatória que efetivamente viabilize a permanência dos mesmos em cursos que subsidiariam sua formação integral.

Diante deste impasse entre “trabalho” e outros meios para a formação dos adolescentes, os coordenadores foram questionados sobre a idade que consideravam ideal para a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho. Os coordenadores do “PET” e do “Agente Jovem” mencionaram que a idade ideal seria os 16 anos, uma vez que seria importante o adolescente usufruir da adolescência realizando outras atividades para o seu desenvolvimento. Já a coordenadora do “Projeto Oficinas” considera que o ideal seria com 14 anos, desempenhando atividades compatíveis com a idade, uma vez que o trabalho impediria a ociosidade que na adolescência representa um risco eminente. A seguir, estão transcritos, respectivamente, os depoimentos das coordenadoras dos projetos governamentais: “Agente Jovem” e Oficinas, contendo os argumentos acima referidos.

“(...) ele tem que ter a vida dele (...) ele tem que viver aquela etapa de adolescente (...) Com 14 anos realmente é cedo porque com 14 anos a mentalidade deles ainda não está voltada para o trabalho está voltada mais pro lazer. O que ele deveria praticar mais era o lazer, mas em função da necessidade tem muitos que começam a trabalhar cedo, né?. Mas, é (...) 16 anos ... é porque com 16 anos ele pode votar,

ele pode ter carteira assinada, ele só não pode tirar a carteira de motorista, né.”(F. – 53 anos)

“Ideal com 14 anos com funções compatíveis com a idade (...) Eu acho que o trabalho compatível é possível, eu acho que... deve. Acho que é uma coisa até... como se diz aquele provérbio muito antigo: cabeça vazia é morada do diabo né? Eu acho que uma criança que não faz nada vai para a rua. Se você não faz nada, não fazer nenhuma oficina, não faz nenhum curso a única coisa que você faz é ir para a escola, porque não vão me dizer que com 14 anos ele vai ficar em casa estudando a tarde inteira para no outro dia ir à escola para depois estudar a tarde inteira? Isso não existe, né? O que ele vai fazer? No momento de folga dele, de ociosidade dele ele vai pra rua, ele vai procurar alguma coisa (...)” (R.C.O. – 39 anos)

O último depoimento evidencia a imprescindível necessidade de ocupação do tempo ocioso do adolescente como forma de prevenção (subentendendo-se em relação ao “crime” e ao uso de substâncias entorpecentes), sendo o trabalho reconhecido como principal instrumento para tanto, o que remete a comparação com o velho paradigma do Código de Menores, que buscava mediante o trabalho disciplinar o adolescente pobre, ou seja, o “menor”, classificado como que em “situação irregular”.

Já no primeiro depoimento a coordenadora enfatiza a necessidade do adolescente realizar outras atividades para sua formação - conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, na intenção da formação integral - mas reconhece que para o adolescente de baixo poder aquisitivo sua condição econômica determina a necessidade de inserção no mercado de trabalho mesmo que em idade precoce (14 anos), o que dificulta ou até mesmo impossibilita o acesso à formação adequada (integral). Sobre este enfoque, Abramo (2003) destaca a dificuldade de se efetivar plenamente a inserção social dos jovens (adolescentes) de baixa renda e menciona que

Numa sociedade desigual como a brasileira, com imensas zonas de exclusão, realizar esse processo de inserção social não é nada fácil, com trajetórias e resultados tão distintos quanto as inúmeras diferenças que atravessam a condição juvenil, dadas por situações de classe, gênero, etnia etc. Por isso mesmo, se ampliam as necessidades de mecanismos de apoio para os jovens ampliarem as referências para suas buscas, para viverem essas experimentações com qualidade de vida e ampliarem suas possibilidades de inclusão; o que significa que, além de políticas de educação, tornam-se cada vez mais necessários os programas de apoio em todas as outras áreas: trabalho, saúde, cultura, lazer etc. (ABRAMO, 2003, p. 222)

Os coordenadores esclarecem que a principal expectativa dos adolescentes em relação aos cursos ofertados pelos programas e projetos é a capacitação para inserção no mercado de trabalho. A coordenadora do “Projeto Oficinas” menciona que eles buscam realizar os mais diversos cursos a fim de qualificar seus “currículos”. Já o coordenador do “PET” enfatiza que a expectativa pelo curso ofertado pelo SENAC é de que através do curso

aprenderão completamente tudo que envolve a parte técnica, estando aptos para se inserir no mercado de trabalho.

“(...) Uma das expectativas dele é o trabalho... o nosso adolescente, é o perfil do nosso adolescente, tá? Eles têm uma visão assim... eles querem fazer os cursos para poder colocar no currículo deles aquele curso para eles poderem ter uma oportunidade melhor de trabalho, tá? Eles pensam é no trabalho! (...) o perfil do nosso adolescente é esse: a vontade de estar qualificado para o trabalho! (...) é a primeira questão, [pois] eles não vêm pelo lazer, eles não vêm pelo momento ocioso, nada disso, eles vêm pela questão de ter qualidade para trabalhar.” (R.C.O. – 39 anos)

“Eles entram no curso achando que vão, simplesmente, aprender tudo o que envolve a parte técnica, que eles vão aprender informática, que eles vão aprender a fazer ofício, que eles vão aprender a (...), que eles vão aprender como atender no balcão, como tirar nota, eles vêm focados na parte prática e propriamente dita de coisas para arrumar um emprego, é isso que eles acham, a expectativa deles, depois eles saem outras pessoas.” (G. – 31 anos)

As opiniões dos gestores em relação às expectativas dos adolescentes sobre o futuro explicitam o trabalho como elemento central. Contudo, a coordenadora do “Projeto Oficinas” apresenta uma opinião otimista, pois considera que embora os adolescentes sejam sonhadores, são também centrados e primam pelo estudo e pela qualificação profissional. Já a coordenadora do “Projeto Agente Jovem” explicita a falta de esperança dos adolescentes atendidos em relação ao futuro, uma vez que reconhecem que a condição atual de baixa renda influencia nas possibilidades futuras. O fato de não possuírem roupa adequada para se apresentarem em uma entrevista de trabalho e residirem em bairros periféricos representam fatores condicionantes para a exclusão no emprego pretendido, o que limita as esperanças de superarem sua condição de miserabilidade atual e assim terem esperanças futuras. Ambas opiniões são demonstradas pelas menções das coordenadoras dos projetos “Oficinas” e “Agente Jovem”

“Sonhadores como todas as gerações por milênios! Iguais, eles não mudam com o tempo, né? Só que eu acho que menos esperançosos do que os de antigamente. Acho que eles têm o pé no chão, eles sabem o que querem, pelo menos o perfil dos nossos assim (...) eles tem expectativa de futuro, mas eles têm o pé no chão fenomenal! Eles querem estar qualificados, estruturados para que no futuro eles não, não se percam. Eles pensam assim oh: que eu preciso futuramente ter qualidade para trabalhar porque o mundo vai deixando eles pra traz. Claro que vai deixando pra traz ... quem não estuda vai ficando ... quem não se aperfeiçoa, quem não se qualifica (...) o nosso adolescente de hoje é o nosso adolescente que pensa nisso: tenho que me aperfeiçoar, tenho que me qualificar, eu tenho que fazer curso, meu currículo tem que estar bom para futuro, pelo menos os que vem aqui, né? Porque eles já vem com uma idéia de curso, porque ele sabe que vem fazer curso aqui né? (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Têm uns que a gente vê assim que (...) tem muita discriminação pela sociedade também. (...) [eu questione] porque vocês não foram atrás dum serviçinho, agora na temporada (...) aí eles disseram (...) ‘nem adianta ir porque esse pessoal não gosta de nós ele já sabe que onde nós moramos e a nossa situação [socioeconômica] e eles não querem a gente assim pra trabalhar’. Então é uma

falta de esperança que eles têm também, porque eles vêm que, a condição deles lá tá influenciando no futuro deles. [Na entrevista de emprego] (...) como que [o adolescente] vai [bem] vestido (...) se ele não tem nem o que comer, então aquilo ali é uma barreira, eles param naquilo lá e é a vida que eles têm. Porque só através, a bolsa, o máximo que eles vão fazer com o dinheiro da bolsa na situação deles é quando sai o dinheiro, compra uma comidinha, compra uma, que a luz é rabicho, se eles usam rabicho eles têm que paga 5 real por dia então é complicado..”(F. – 53 anos)

Sobre este aspecto, o endereço assim como a classe, o gênero, a raça é também considerado como um critério de exclusão/diferenciação, conforme argumenta Novaes (2003)

Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas um indicador de estratificação social, indicador de renda e mesmo de pertencimento de classe. Hoje, o endereço não é apenas um indicador de subalternidade econômica ou de estratificação social. Certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia. Ao preconceito e discriminação de classe, gênero e cor, adiciona-se o preconceito e “a discriminação por endereço”. Nesse cenário para a determinação das possibilidades de inclusão/exclusão social, é diferente ser pobre, negro ou branco, homem ou mulher e viver ou não viver em uma área da cidade classificada como violenta.

No acesso ao mercado de trabalho, o “endereço” torna-se um critério de seleção. Três tipos de justificativas podem ser listadas para que um empregador não aceite um jovem morador de uma determinada área da cidade. Em primeiro lugar: “o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar”. Segunda possibilidade: o empregador reconhece que é apenas uma parte menor dos jovens de uma favela ou de um conjunto habitacional que se envolve ou se envolverá com o tráfico de drogas, porém se o jovem que busca trabalho “mora ali, ele não vai poder sair para trabalhar quando houver conflito entre grupos de traficantes ou entre os traficantes e a polícia: melhor não empregar”. Outra possibilidade: o empregador reconhece que o jovem candidato pode nunca vir a ser bandido, pode conseguir maneiras de não faltar ao trabalho no momento de “guerra”, porém só pelo fato de ter crescido no lugar, de conhecer e ser conhecidos de todos dali, ele pode vir a cometer alguma falta contra o patrão ou a empresa, seja por solidariedade (por exemplo, passar alguma mercadoria em uma caixa de supermercado, para alguém “da comunidade” que está precisando), seja por medo (ser coagido a colaborar com bandidos). Então, “melhor não arriscar”. (NOVAES, 2003, p. 112 – 113)

Os coordenadores acreditam que além da expectativa de qualificação para inserção no mercado de trabalho, outros fatores motivam a escolha dos adolescentes pelos cursos desenvolvidos por estes programas e projetos, tais como a socialização, a bolsa (no caso do projeto “Agente Jovem”) e a necessidade econômica, conforme se constata nos depoimentos a seguir dos coordenadores do “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e “PET”.

“Além daquele (...) que é para a geração do emprego/trabalho, tem os que dão valor isso ... é a socialização eles vem mais pra fazer amizade, para as relações mesmos, né? Relações interpessoais, tá? E também acho que ... existem outras coisas assim mais importantes, mas que eu acho assim mais importante mesmo que eu sei que eles procuram é isso mesmo: por causa do trabalho e da socialização (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“(...) a bolsa é um motivo pra eles freqüentar também, porque se não tivesse, muitos também não iam (...) Pela bolsa porque, se dá, ah, se tem a bolsa vem, se não tem, ah, não, então não vou. Então têm aqueles que tão pela bolsa, e que realmente necessitam..”(F. – 53 anos)

“O que motiva realmente, o grande motivador, não adianta querer ser romântico, é a necessidade. Esse é o grande motivador, é a possibilidade de fazer uma diferença na vida dele, na da família dele, esse é o grande motivador, porque o resto é (...).”
(G. – 31 anos)

Um elemento interessante, não questionado mas apontado pelos coordenadores, foi a capacidade de sonhar que a população (adolescente, pais e comunidade) tem, embora possua condições tão adversas. A realidade vivenciada por grande parte da população atendida pelos programas e projetos desmotiva. Porém o sonho representa um impulso para lutar por condições melhores. Esses sonhos variam desde aqueles de ordem individual e quase mirabolante, àqueles coletivos e que poderiam ser realizados caso as ações sociais destinadas à comunidade buscassem superar o caráter assistencialista e propusessem serviços diferenciados e de maior qualidade para a população. A coordenadora do “Agente Jovem” abordou, em dois momentos, o sonho dos pais dos adolescentes, formulações que estão demonstradas abaixo, seguidas do depoimento da coordenadora do “Projeto Oficinas”.

“As mães, numa reunião que a gente fez (...) um trabalho de desenho, pra, porque a maioria não sabe escrever, então nós mandamos desenhar o que elas sonhavam pra vida delas. Teve uma que fez, ela desenhou uma casa né, uma casa bonita, assim, grande, um navio, que o maior sonho da vida dela era ter a casa dela e um dia fazer uma viagem de navio. Então tu vê, trabalhando de diarista, é uma situação que, vai custar a chegar lá, mas a gente nunca vai dizer isso pra ela, porque enquanto ela tiver esperança, aquele sonho, ela vai continuar lutando é, é o que vai motivar o viver.”(F. – 53 anos)

“(...)os sonhos que os pais tem, porque a gente sabe que, a condição econômica deles é bem diferente, mas eles também sonham eles gostariam, tem pai que gostaria de ter uma boa casa, um quarto pra cada filho (...).”(F. – 53 anos)

“(...) As pessoas tem a tendência de achar que todas as pessoas da periferia são ignorantes, algumas pessoas tem essa concepção, né? Que são ignorantes não sabem nada, que estão fora do planeta, são “fora da casinha”, né? Não é assim! Eles tem os seus sonhos, tem os seus desejos, eles conhecem muita coisa, eles são pessoas que são muito mais leitores que qualquer outra pessoa (...) eu tenho conversado com pessoas extraordinárias, sabe? (...) Mas assim, essa tendência de achar que o povo periférico só merece assistencialismo... não nós temos que pensar que ali tem muita gente que gostaria de ter, por exemplo: yoga; gostaria de participar de um curso de tai chi chuan (...) tem outras pessoas também que querem outras coisas. Então assim: acreditar na terapia familiar, eu digo terapia holística mesmo, massoterapia, coisas assim bem deste nível, entendeu? Tem muita gente ali que tem uma vontade enorme de conhecer esse tipo de coisa. Eu já tive ioga aqui no projeto para os pais, eu já tive dança do ventre para as mães, porque? Porque eu acho que a gente tem que pensar que [essa população] da periferia é igual, é igual! (...).” (R.C.O. – 39 anos)

4.3 PROJETOS E PROGRAMAS: CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Sendo as políticas públicas constituídas basicamente por três etapas, *formulação*, *implementação* e *avaliação*, buscou-se constatar junto aos programas e projetos como eles têm utilizado os distintos instrumentos necessários para a realização de cada uma dessas etapas.

O planejamento deve ser o instrumento utilizado na primeira etapa, a *formulação*, sendo através dele definidas as metas, os recursos e o horizonte temporal das atividades que se pretende implantar⁴. Assim sendo, o planejamento é fundamental para o sucesso de qualquer empreendimento, pois planejar significa.

(...) desenvolver um raciocínio sistemático sobre os aspectos da realidade que necessitam ser transformados e ordenar-lhes uma conduta de melhoramento, entende-se que, para tanto, faz-se necessário uma reflexão crítica, totalizante e cuidadosa da realidade social.⁵ (p.27)

Nos três projetos e programas aqui analisados constatou-se a utilização de diferentes metodologias para a elaboração dos mesmos. Em relação ao planejamento das atividades, os programas/projetos utilizam metodologias diferenciadas. O “Projeto Agente Jovem” realiza anualmente, antes de começar as atividades, um momento de planejamento onde participa somente a equipe de trabalho. O coordenador do “Programa de Educação para o trabalho (PET)” argumenta já ter tudo detalhado e planejado de forma padronizada entre as várias turmas que desenvolvem simultaneamente o Programa. O “Projeto Oficinas”, por sua vez, “democratiza” o planejamento, uma vez que envolve a comunidade escolar (alunos e professores) e a coordenação para planejar as ações anuais do Projeto, bem como o tema que se pretende trabalhar naquele período. Estes aspectos são detalhados, respectivamente, nos depoimentos dos coordenadores do “Programa de Educação para o Trabalho” e do “Projeto Oficinas”:

“Tudo segue um roteiro específico preparado. O programa ele é detalhado. O programa tem 303 horas é, que são 99 seções e cada seção está detalhada, explícita, colocada por escrito, a atividade e a duração da atividade. Tudo isso é um norte. É claro que se trabalha tudo dentro de um parâmetro, mas tem tudo bem planejado.”(G. – 31 anos)

“No início do ano, antes de começar as aulas, a gente tem um período com os professores onde a gente senta assim aproximadamente uns cinco dias (chama-se parada), durante esse período (...) eles ajeitam a sua sala de aula, eles ajeitam o seu

⁴ Fonte: Material apresentado nas aulas de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, ministradas pelo Prof. Guilherme Alfredo Johnson (2004).

⁵ Diretrizes para a elaboração de Planos Municipais de Assistência Social. In: **Tecendo Cidadania – Programa de Capacitação para Articuladores e Gestores em Políticas Sociais Públicas**. Módulo III. Eixo temático nº 2 Tubarão/SC:2002.

conteúdo, eles trazem o planejamento anual para o Projeto Oficinas, para a coordenação. A gente vai desenvolver projeto em cima dos planejamentos, dos calendários de evento, programação anual toda ... em cima do que eles tem de planejamento. A gente faz uma reunião com os alunos e eles sugerem (...) Eles nos auxiliam com o tema e em cima do tema a gente vai trabalhar o ano inteiro (...) Isso aí acontece todo fim de ano, para no ano seguinte a gente já ter o tema, tá? (...)" (R.C.O. – 39 anos)

No que tange à implementação/execução esta não foi questionada especificamente, porém está sendo demonstrada ao longo deste capítulo.

Já sobre a avaliação, o coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho mencionou realizá-la no final de cada curso, uma vez que têm a duração de apenas cinco meses. Os Projetos governamentais “Agente Jovem” e “Oficinas”, como não são conclusivos atendem os adolescentes durante todo o ano, podendo estes permanecerem vinculados aos projetos até que completem a idade limite para atendimento - realizam a avaliação de suas atividades no final de cada ano.

Sobre a metodologia desta avaliação, todos os projetos se assemelham, pois é realizada com a equipe e com os destinatários das ações (adolescentes). O “Programa de Educação para o Trabalho” também realiza a avaliação com seus parceiros, financiadores dos cursos. Todos estes aspectos são detalhados nos depoimentos a seguir, respectivamente, dos coordenadores dos Projetos “Agente Jovem” e “Oficinas”.

“[Os adolescentes fazem (...) a avaliação deles, o que eles acharam, a avaliação deles do projeto pro escrito (...) [Já a equipe] se reúne (...) nós vemos o que funcionou bem e o que não funcionou (...)"(F. – 53 anos)

“A avaliação do projeto tem é, tem três tipos de avaliação: a avaliação do parceiro, com os critérios do parceiro, que agente tem que atender, tem a avaliação do aluno para o docente e o programa como um todo, por escrito também, que eles fazem, e tem a nossa avaliação própria, dentro dos nossos parâmetros educacionais, que agente analisa evasão, aproveitamento, entrada no mercado de trabalho, então têm esses critérios que agente segue. A avaliação docente ela é feita durante o curso, são sete oficinas e sete avaliações, a avaliação do parceiro é institucional, é no final.”(G. – 31 anos)

É necessário destacar, contudo, com base no último depoimento e aprofundando o debate sobre as tendências de avaliação (*efetividade, eficácia e eficiência*), apontados por Arretche (2001), que este programa efetivamente busca avaliar de forma completa suas ações, pois amplia sua análise para além dos resultados objetivos do Programa, uma vez que além da análise dos parâmetros educacionais, analisa o *aproveitamento do curso*, a *evasão* e a *entrada no mercado de trabalho*. Através destes três itens já é possível constatar a análise das três tendências de avaliação apontadas anteriormente.

Em linhas gerais, os coordenadores avaliam os programas e projetos positivamente e apontam elementos diferenciados entre eles para justificar tal análise. Dois depoimentos

(“Projeto Agente Jovem” e “Programa de Educação para o Trabalho”) focam na finalidade do projeto para os adolescentes demandatários, indicando o papel dos projetos e programas em propiciar mudanças comportamentais nos adolescentes. Contudo, um analisa o projeto como instrumento que possibilita o “ajustamento legal” do adolescente, supostamente “desviado” e o outro como possibilidade de desenvolver valores e atitudes não desenvolvidos através do ensino formal, conforme se constata nos depoimentos abaixo:

“Olha, é um projeto que tenta resgatar o, a sociabilidade do jovem na família e na sociedade, então, tudo o que a gente pode fazer pra trazer o jovem de volta pro convívio, pra ter um ajustamento legal dentro da família, a gente está buscando isso. Que a maioria tem algum conflito, que senão eles não, não estariam no projeto. Nós temos jovem encaminhado pelo Conselho Tutelar, que o juiz pediu, então, é porque tem problema, porque, a criança, o adolescente que não tem problema nenhum, dentro da família, na escola, na sociedade, ele não, ele não chega naturalmente no projeto. (pausa)”(F. – 53 anos)

“O PET ele, acho que ele cobre uma lacuna que nenhum outro programa em geral ele faz. Eu não tenho visto nada que cubra, que consiga aliar tão bem capacitação profissional na parte técnica teórica junto com valores e atitudes desenvolvidos nesse [curso] . (...) Ele cria muito também, o desenvolvimento de auto-estima e da capacidade de decisão, da auto-afirmação, que outros programas não trabalham com isso e que hoje nem a própria escola trabalha. A própria escola, hoje, normal, ela só derrama conteúdos e conteúdos e conteúdos, mas não trabalha mais o lado humano do aluno, não trabalha mais a, ele como indivíduo, como cidadão, não trabalha a tomada de decisão, não trabalha a auto-estima, não trabalha a independência, ao contrário, desestimula a independência.”(G. – 31 anos)

Já o depoimento do coordenador do “Projeto Oficinas”, ainda não mencionado, analisa o Projeto num contexto mais geral enfatizando sua relevância, uma vez que atende a crianças e adolescentes cidadãos de direito à prioridade absoluta em atendimento, e enfatiza a necessidade de prioridade deste projeto em Balneário Camboriú. Tal menção contradiz o outro depoimento deste coordenador, demonstrado anteriormente, quando sem minimizar a importância deste Projeto o analisa como não obrigatório e nem prioritário dentro do financiamento do município, uma vez que se destina a ações educativas complementares não estabelecidas como direito legal, conforme pode ser constatado no depoimento abaixo,

“Pri-o-ri-da-de absoluta! Exatamente o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): ‘criança e adolescente é prioridade absoluta’, [portanto] Projeto Oficinas é Programa de Prioridade Absoluta. (...) é a certeza absoluta que dá certo (...) Então eu vejo o projeto como uma questão assim de prioridade desde que o governante que tem visão de política pública que dá certo, tem visão para o Projeto Oficinas.” (R.C.O. – 39 anos)

A importância dos adolescentes realizarem os cursos promovidos pelos projetos e programas é analisada pelos gestores em relação à possibilidade de qualificação para o trabalho (mesmo o curso não tendo este enfoque); para facilitar a inserção no mercado de trabalho em postos mais qualificados e assim possibilitar melhoria em sua condição

socioeconômica; de desenvolverem através das relações interpessoais que estabelecem com outros adolescentes e pessoas atuantes nos programas e projetos (professores, facilitadores e coordenação), “preparando-os para a vida”, ou seja, para as relações sociais; de repensarem suas vidas desencadeando atitudes e valores mais conscientes em relação a vivência no contexto social e de trabalho.

A seguir, as possibilidades elencadas pelos gestores serão apresentadas discursivamente na seqüência, nos depoimentos dos coordenadores do “Projeto Agente Jovem”, “Projeto Oficinas e “Programa de Educação para o Trabalho”.

“(...) porque eles têm que [ter acesso a um curso de computação], já que eles não têm a condição de ter [computador em] casa, eles vão ter acesso a isso, porque se eles têm acesso à informática, eles vão aprender, se eles aprenderem bem, mesmo eles não tendo o curso, eles podem ter, chegar no emprego e ter um emprego melhor, porque eles têm a prática, e mudar de vida também através disso. (...) Por exemplo, o G. é um menino que ele trabalhava na marcenaria, mas o sonho dele é trabalhar em outro serviço, então se ele pega uma aula de informática, ele aprende, ele fica bom, ele fica fera a gente vai e leva ele, tenta coloca ele num serviço que se encaixe com ele e que, através daquele serviço ele vai mudar a expectativa da vida dele.”(F. – 53 anos)

“Porque a diferença do Projeto Oficinas (...) é o conteúdo não só daquele curso..., mas o conteúdo sócio-pedagógico que o professor tem a somar na vida do aluno... o trabalho que é feito com toda a equipe dentro do Projeto Oficinas com o aluno ... então assim ele não vai adquirir (...) só conhecimento da oficina de informática... os conhecimentos que ele vai adquirir dentro da oficina de informática eles são gerais... vai ter um conhecimento amplo inclusive das relações que ele tem familiar, das relações que ele teve no Projeto Oficinas, eu digo das relações interpessoais (...) Eu vou te falar uma palavra bem certa: formar para a vida! Trabalhar com os conteúdos cotidianos e formar para a vida! Este é o objetivo maior do Projeto Oficinas. Meu aluno pode sair daqui não sabendo nada de informática, mas eu tenho certeza que alguma coisa ele vai adquirir em relação às relações que ele tem lá fora: social, familiar... tanto que a gente faz um trabalho bem amplo né? A gente não trata o aluno só aqui dentro, a gente leva pra fora o aluno, vai fazer pesquisa lá fora (...) a formação para a vida está intrínseca”. (R.C.O. – 39 anos)

“Fundamentalmente nesse curso, a gente desenvolve competências, então, agente tem o nosso conceito de competência, é, mobilizar habilidades, atitudes e valores para realizar uma tarefa ou para realizar um trabalho, então, a partir do momento que você desenvolveu atitudes e valores neles, eles reavaliam uma série de coisas na vida deles, desde relacionamento familiar, até plano de carreira e, e até, passam até a ser mais realistas, em relação às possibilidades, eles começam a se planejar antes, e alguns até acordam e, dependendo do sonho que eles têm, eles já estão atrasados, alguns caem na real, outros ainda percebem que têm muito para caminhar, mas outros já começam a cair na real, opa!, to atrasado, começam a correr atrás. (...) mas agente dá as condições de eles saberem que aquele grãozinho que agente plantou, ele por conta própria ele pode (...) mais, ele pode procurar mais, inclusive com a própria educação, ele pode se auto-educar, só basta ele acreditar nele e saber que tem gente que acredita nele, porque o adolescente ele é muito subestimado, não se acredita na capacidade dele, de assumir responsabilidades, de assumir tarefas para si, o adolescente com confiança ele vai longe, muito, muito longe, então é isso, agente tem que pegar e dar o ponta pé inicial para ele mostrar que o principal agente da mudança de vida dele é ele mesmo, não é nem a família deles, nem os outros, é ele mesmo, ele vai fazer a diferença.”(G. – 31 anos)

Os coordenadores também foram questionados se são realizados relatórios sobre as atividades desenvolvidas pelos programas e projetos, a periodicidade e os dados informados, o que se mostrou necessário após a constatação da escassez de dados relativos à rede de instituições existentes no município de Balneário Camboriú, através da pesquisa quantitativa demonstrada no capítulo anterior. Obteve-se, assim, a informação de que os relatórios são elaborados e entregues a secretarias executoras e no caso do “PET” para os seus parceiros privados. Os dados demonstrados são basicamente: número de inscritos, frequência e atividades realizadas. O “Programa de Educação para o Trabalho” também anexa as avaliações dos adolescentes em relação a cada oficina concluída, aspectos destacados nos depoimentos a seguir.

“(...) todo ano a gente faz os relatórios de tudo o que aconteceu e é claro que a gente envia um para a secretaria de educação que é de praxe isso, né? (...) Todos os dados assim tipo: número de matrículas que foram feitas durante o ano, quantos alunos a gente recebeu aqui, né? Por que nem sempre o número de matrículas é o número de alunos, porque tem alunos que fazem duas, três oficinas (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“É feito relatório por turma (...) então no final da turma se colhe as informações, cada, um relatório dos alunos, tudo (...) cada docente faz uma, um relatório e uma avaliação individual e um relatório geral da sua oficina. Isso é passado tudo numa formatação específica pra no final a gente só juntar tudo, montar o relatório, esse relatório vai com as fotos, que agente vai registrando também, mais toda parte de trabalhos que se tem específicos, a cópia de todos os diários de classe e colocado nesse relatório também, e mais a tabulação de todas as avaliações feitas pelos alunos dos decentes, então isso conta, no final tudo isso é juntado, faz uma encadernação e vira Relatório Final do Programa, que é entregue, fica uma cópia para nós e uma cópia para o parceiro.” (G. – 31 anos)

Torna-se importante destacar que os coordenadores reconhecem a necessidade de relatar as ações desenvolvidas a fim de dar visibilidade às mesmas e assim demonstrar a abrangência e relevância dos referidos programas e projetos. A coordenadora do Projeto Oficinas enfatiza a importância do registro das ações no projeto para garantir sua legitimidade e, portanto a continuidade, conforme pode ser constatado no depoimento abaixo.

“(...) eu tenho uma pessoa que hoje está na minha vida, que é a secretária [da educação] Silvia que ela sempre diz assim: ‘Que nossa vida é feita de papel, nós temos que ter o papel na mão’. Eu considero isso, muito! Porque? Porque o papel ele nos deu resultados, sabe? Através do papel (documentos, registro de dados) você vê os resultados, pois o pai que não tem coragem (...) de oralizar o que ele quer ele através do papel ele consegue. Então você tem um diagnóstico da comunidade (como a comunidade analisa o programa) através do papel ... então a gente tem muitos documentos assim pra comprovar o nosso trabalho, sabe? (...) o que você precisa para comprovar os resultados [do projeto] a gente tem tudo, tudo assim em arquivo, tudo arquivado no decorrer do tempo a história toda. Inclusive este ano a gente está fazendo um documentário num CD. Eu já solicitei pro professor vir filmar tudo: os pais, as crianças pra fazer um documentário (...)” (R.C.O. – 39 anos)

Cabe mencionar que através da pesquisa quantitativa e da não disponibilidade de alguns dados necessários para a pesquisa a coordenadora reconheceu a necessidade de rever a coleta de dados dos alunos inscritos separando-os entre crianças e adolescente, sexo, número de inscritos e número de concluintes de cada oficina e assim poder avaliar as ações que devem ser revistas e ampliadas.

Retomando aos aspectos apontados no tripé sobre avaliação, é possível afirmar que os coordenadores consideram que os cursos oferecidos em seus programas e projetos são eficazes para ensinar aos adolescentes o aprendizado que eles propõem. A coordenadora do “Projeto Agente Jovem” enfatiza a eficácia do Projeto em propiciar mudança no comportamento do adolescente e conseqüentemente este se tornar um agente de transformação do seu contexto familiar e social. Já o coordenador do “PET” salienta a capacidade do programa em capacitar o adolescente para o mercado de trabalho e por último, a coordenadora do “Projeto Oficinas” enfatiza a eficácia do projeto em ensinar os aprendizados propostos e ressalta a qualidade das oficinas exemplificando com o curso de espanhol. Na seqüência, serão apresentadas respectivamente as falas dos coordenadores do “Projeto Agente Jovem”, “PET” e “Projeto Oficinas”, contendo suas apreciações sobre o aspecto acima referido.

“É, porque a maioria dos jovens que são incluídos no Agente Jovem, eles vão, através do programa, eles vão transformando o comportamento deles, em família e em sociedade, então é pra isso sabe. Então é claro que a gente tenta de toda forma, até expandir isso, pra coloca eles no mercado de trabalho (...) então a gente tenta dessa forma e é o objetivo do programa né, que eles são agente de, pra transformar o projeto tem que transformar eles pra melhor, no comportamento, na vida familiar, na vida em sociedade, na vida escolar (...)”(F. – 53 anos)

“Ele é, dentro da proposta, ele é eficaz dentro do que ele se propõe, que é essa questão de passar o conhecimento básico para ele entrar no mercado de trabalho e para ele fazer as próprias escolhas, para ele ser independente para decidir os rumos que ele vai tomar nesse mercado de trabalho, ou seja, a gente não forma Office Boy, a gente não forma secretária, a gente não forma nada disso, a gente simplesmente forma o quê? A gente forma um trabalhador, ou seja, o que ele vai levar para a empresa, além do certificado, ele vai o que, ele vai levar valores, atitudes, independência, capacidade de aprender qualquer coisa, que hoje é um diferencial enorme, você não tem mais um especialista em nada, você quer alguém que venha disposto a aprender tudo numa empresa (...) Então no que ele se propõe ta perfeito.”(G. – 31 anos)

“(...) é a única escola do município que trabalha com o idioma espanhol é o Projeto Oficinas, né? E a gente forma o aluno até a conversação, tá? Inclusive a conversação tem desde o início. É um curso mesmo, de verdade! Só que gratuito, hoje você vai pagar um curso lá fora (...) é caríssimo o curso de idiomas... além do nosso projeto é gratuito e a qualidade enorme (...) O meu professor que dá o [curso] intermediário e o avançado ele é polilingui, ele sabe quatro idiomas... além da língua portuguesa (...) porque na verdade a língua dele é o espanhol, a original mesmo é o espanhol. Então tu imagina, eles tem um professor que fala fluentemente o espanhol. (...) por aí você já vê a qualidade [do curso].”(R.C.O. – 39 anos)

Os coordenadores são unânimes em considerar que os cursos desenvolvidos pelos programas e projetos possibilitam melhorias no desempenho escolar dos adolescentes, porém apontam elementos diferenciados entre eles. A coordenadora do Projeto Oficinas destaca que pelo fato do adolescente estar fazendo uma atividade (curso) que lhe dá prazer, ele melhorará integralmente, e portanto também nas atividades escolares. Porém, coloca a ressalva de que é importante limitar a quantidade de atividades na adolescência para que o adolescente não esgote toda sua energia nestas atividades e possa também se dedicar às exigências e tarefas da escola formal. Já a coordenadora do “Projeto Agente Jovem” considera que o projeto possibilita melhorias, uma vez que entre os próprios adolescentes (e com o auxílio dos facilitadores, ou seja, profissionais atuantes no Projeto), ocorre a cooperação mútua nas tarefas escolares. O coordenador do “PET” destaca a melhoria escolar em virtude do desenvolvimento da capacidade de concentração, na criação de responsabilidade e principalmente no desempenho de lideranças positivas em sala de aula. Todas as melhorias apontadas são apresentadas nas formulações dos respectivos coordenadores, transcritas abaixo.

“Ah com certeza! Tenho certeza disso! (...) até porque a gente tem comprovações disso, né? Toda a criança [e adolescente] que faz uma coisa que gosta e tem prazer em fazer as condições dela melhoram por inteiro (...) é a opção por fazer alguma coisa. (...)Eu creio que esta opção que ele tem pelos cursos faz com que ele melhore na escola também. Acho que é automático! (...) [Mas] existe um porém também: claro que se eu colocar uma criança [ou adolescente] em 3, 4 oficinas, sugar toda a energia da criança [e do adolescente], como é que ela pode se desenvolver na escola de forma razoável? Não pode, nem vai . (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Possibilita, porque o que eles têm dificuldade também na escola eles levam pro projeto, eles levam pro projeto e tentam de uma certa forma buscar informação no projeto do que eles têm dificuldade (...) aí tem a troca e um ajuda o outro que vê nas pesquisas da escola.”(F. – 53 anos)

“Melhora muito, muito, muito, muito! Não só no desempenho escolar, na capacidade de concentração e na criação de responsabilidade, mas principalmente no desempenho de lideranças positivas dentro da sala de aula (...) o adolescente hiper-ativo é um líder em potencial, basta canalizar pro lado certo, o adolescente hiper-ativo, o adolescente aquele que faz arte, aquele que apronta muito é extremamente criativo e inteligente sempre, então é esse que você tem que canalizar pra lideranças positivas, o programa, dentro do possível, ajuda isso e têm muitos casos de adolescentes problema em sala de aula que se tornam líderes positivos.(...)”(G. – 31 anos)

Contudo, os coordenadores tecem críticas à postura rígida e antidemocrática da escola que ao invés de ampliar a cidadania e o sendo crítico dos alunos inibi qualquer questionamento e contestação dos mesmos. O coordenador do “PET” reconhece que o programa tem instigado o senso crítico dos adolescentes e isso tem gerado alguns problemas no contexto escolar dos alunos, conforme exemplifica abaixo.

“ (...) O único problema que agente tem, que aí já não é problema do adolescente, mas é problema da escola, é que ao mesmo tempo ele desenvolve muito senso crítico e isso gera alguns problemas, porque a estrutura escolar ainda é de cima para baixo e não aceita contestações, mesmo quando a contestação é meio fundamentada (...), que é o que já tava acontecendo, agente têm muitos casos pra relatar, de problemas, inclusive eu tive um problema recente na escola, da diretora me chamar, por causa dos alunos que estão no nosso programa tão contestando atitudes e valores da própria escola (...) você pega um regulamento escolar de nível de ensino médio, você pega uma lista enorme que só têm coisas que é proibido pro adolescente, tudo o que ele não pode fazer, mas você nunca vai achar na escola a lista dos direitos deles e nem aonde ele pode reivindicar esses direitos, nem com quem ele deve falar quando se sentir ofendido, nem com quem ele deve falar quando se sentir lesado, nem com quem ele deve falar, a quem ele pode se dirigir quando ele se sentir lesado em sala de aula com o professor matador de aula, o professor, diversos tipos que existem, ele não tem a quem recorrer, ele só tem que engolir seco e a gente começa a pregar direitos e deveres e a liberdade deles se manifestarem e isso começa a entrar em conflito com o funcionamento da escola, isso gera contestação, aí às vezes agente tem que ta esclarecendo alguns pontos.”(G. - 31 anos)

Os entrevistados consideram, contudo, que as atividades ofertadas pelos programas e projetos que mais contribuem para o desenvolvimento dos adolescentes são, em especial, a dança, pois possibilita um envolvimento completo do adolescente; as atividades de autoconhecimento desenvolvidas no núcleo central (“PET”); o artesanato uma vez que possibilita condições de renda; as atividades de culinária e atividades domésticas (especialmente para as meninas) que ensina atividades de vida diária. Estas indicações podem ser constatadas na fala dos coordenadores do “Projeto Oficinas”, “PET” e “Projeto Agente Jovem”, respectivamente, apresentadas a seguir:

“Uma educação de qualidade (...) até pela lei de diretrizes e bases [da educação] busca o desenvolvimento completo do ser. Então eu acho que não existe uma única oficina para o desenvolvimento do ser, mas um conjunto (...) mas uma oficina que atinge a criança [e adolescente], que mais toma a criança [e o adolescente] é a dança... A dança é completa, [pois] ela é a própria imagem da transformação. Eu acho que a dança ela pode tirar uma criança [e adolescente] da rua, ela pode tirar um criança do vício, adolescente que seja; ela pode tirar dos problemas intensos familiares; ela pode mudar uma pessoa interiormente, quando esta pessoa tem alguma vontade diferente desta normais..., uma vontade tipo... um revolta dentro de si, uma vontade até vamos dizer... criminosa, eu acho que a dança pode mudar. Eu acho que a dança envolve o ser humano por completo! Ela é a própria expressão no ser humano: a dança, pra mim é a dança (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Eu acho que o próprio núcleo, eu acho que contribui muito, porque ele gera que eles vão buscar mais, então ele é o detonador do processo de crescimento deles, por isso que ele é importante, não é o que ele te dá ali, mas sim a vontade de você procurar tudo que tem à frente. Muito importante ali, tecnicamente, olha, é um páreo duro, porque se equipara, assim não existe uma coisa que faça um diferencial, até porque a própria estrutura do programa amarra uma coisa na outra, e faz que uma coisa não faça muito sentido sem estar emendada na outra, entende? (...)” (G. – 31 anos)

“O artesanato (...) um faz bolsa, o outro faz, outro tipo de artesanato e eles vendem na feira né, então as meninas tão aprendendo (...) o menino a gente tenta, mas ele é mais inibido, ele tem mais vergonha de participar e aí, aquilo já rende um dinheirinho, porque elas pegam bolsa pra vender, elas vão lá vendem, ganham uma

comissão, sabe, então isso chama a atenção delas e a outra coisa que chama a atenção é elas aprenderem a culinária, assim, fazer o pão, fazer o bolo, pra elas fazerem em casa, que aí elas vêem a gente faz pra elas tomarem o lanche, ai que gostoso que é, como é que se faz isso, então a gente passa pra elas e ensina elas fazer, pra elas tentar fazer em casa, porque isso aí já é uma coisa que vai modificando, que, hoje existem pessoas que não fazem nada dentro de casa, e se elas aprendem a fazer uma bainha, a fazer um café, a fazer um bolo, elas também vão se tornar importantes dentro de casa, né?”(F. – 53 anos)

De acordo com a fala dos coordenadores, constata-se que dois enaltecem os instrumentos mais subjetivos (dança e reflexão/ autoconhecimento) como primordiais para o desenvolvimento dos adolescentes. Já a coordenadora, do “Projeto Agente Jovem” considera o artesanato como possibilidade objetiva de contribuir para melhoria de sua condição econômica, uma vez que com a venda do artesanato possibilitaria auferir renda. A mesma coordenadora também afirma que o aprendizado de culinária e de algumas atividades domésticas implicariam objetivamente no desenvolvimento dos adolescentes, uma vez possibilitariam que os mesmos contribuíssem com as tarefas domiciliares e assim fossem “considerados importantes dentro de casa”.

De forma especial, a menção desta última coordenadora aponta as tarefas domésticas como sendo atividades imprescindíveis de serem aprendidas por todas as adolescentes (meninas), naturalizando e reproduzindo para o universo feminino as “funções reprodutivas que lhe são socialmente atribuídas” (HELEIETH,1994, p.64). Sobre esse enfoque, Antunes (1999) afirma que:

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 109)

Face a constatação da distinta formação destinada a homens e mulheres em todas as relações sociais estabelecidas, a coordenadora do “Projeto Oficinas” também evidencia esta diferenciação em relação à formação de meninos e meninas, uma vez que menciona haver nesse referido Projeto cursos (oficinas) diferenciados para ambos os sexos e busca manter certa paridade entre o número de oficinas disponibilizados para atender de forma paritária sua população, conforme constata-se em seu depoimento a seguir:

“Nós temos atendimento igual de demanda, tá? Às vezes um pouco a mais um pouco a menos, mas por exemplo quando nós temos assim um atendimento muito grande de meninos a gente procura abrir uma oficina de atendimento à menina. Por exemplo: atualmente nós temos oficinas mais de meninos que é a capoeira e a ginástica rítmica só de meninas, tá? Então um equilíbrio no Projeto Oficinas de meninos e meninas. Então se a gente ver que estamos atendendo uma demanda que é mais de menino do que de menina, procuramos montar uma oficina de meninas pra atender mais demandas, tá? E agora nós temos uma oficina de dança onde também há um equilíbrio, [pois] começamos a aceitar os meninos com strit dance que é mais fácil

deles procurarem o strit dance, né? Então abrimos uma oficina onde o professor trabalha bastante com strit dance ... resumindo eles vem procurar a oficina de dança e também acontece esse equilíbrio. Então é isso há uma equilíbrio geral do projeto em todas as oficinas (...) Não vou te falar que é igual, mas tem um equilíbrio (...).”(R.C.O. – 39 anos)

Os coordenadores apontaram quatro atividades que consideram ser as preferidas pelos adolescentes, são elas: *informática* pelo fascínio pela tecnologia; *arte* (artesanato) e *dança* em função do caráter lúdico, e *atividades de autoconhecimento* e de exercício sobre as relações interpessoais. Conforme pode ser constatado nos depoimentos de destaque da coordenadora do “Projeto Oficinas” e do coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho”, respectivamente.

“Arte e informática... e dança também. A informática por essa era tecnologia, é muita curiosidade pela era tecnológica. (...) Outro é aquela questão que eu te falei que esses adolescentes eles pensam muito no futuro deles. Muito diferentes dos nossos adolescentes de 10 anos atrás, [pois esses] estão mais com o pensamento no futuro hoje que antigamente (...) eles tem mais direção para o futuro, eles sabem o que eles querem (...) E depois artes. Olha, realmente artes eu acho que mais a parte lúdica, acho que é uma diversão a arte, eu acho que uma expansão do ser! (...) essas coisas todas é uma expansão do ser (...) arte é justamente uma parte emocional, não é nada assim parecido com a informática. (...) Mas a arte é uma coisa que te contempla, é algo que tu tem prazer, sabe? Por isso que pra mim é lúdico, a arte tá? E a dança é a mudança do que se vive no dia a dia. Não é igual a arte, apesar de ser uma arte, mas não é igual a arte e não é igual a informática. A dança é a mudança do seu ser! O que você vive dentro da sua casa, seja de bem ou seja de ruim não interessa, mas mais de ruim, tá? Neste momento que [uma criança ou adolescente] entra no auditório do projeto oficinas (...) ela muda a sua vida naquele momento, ela ouve clássico, MPB ou ouve qualquer tipo de música... ela muda o estante da sua vida e depois ele retorna a ela. Então a dança é a transformação! Se você puder desenhar a transformação você vai desenhar uma bailarina.”(R.C.O. – 39 anos)

“Bom, têm sete oficinas, um núcleo central e uma estação de vivência, então é dividido em nove partes, na verdade o que eles mais gostam é do núcleo central. O núcleo central o que é, ele é o centro do programa e por incrível que pareça é a parte que eles mais gostam que é a parte que trabalha formação humana e os valores, é a parte que eles mais gostam, que lida com eles mesmos, é a parte que ensina eles a se colocarem, não expressão, mas a se sentirem cidadãos, a saberem que eles têm direito à voz, a, mas que ao mesmo tempo, eles têm os deveres deles, têm que respeitar o espaço dos outros também para se expressarem, é a parte onde eles aprendem a se conhecer, é a parte onde eles mesmos descobrem as suas próprias limitações, mas também sentem até onde eles podem chegar, abre as perspectivas deles, é a parte onde eles aprendem a lidar com o grupo, onde eles aprendem a lidar com o colega do lado, onde eles aprendem a perceber a diferença, onde eles aprendem a respeitar essas diferenças, é a parte humana mesmo, é a parte que eles mais gostam (...).”(G. – 31 anos)

De acordo com os depoimentos dos coordenadores fica evidente que os adolescentes se reconhecem em atividades de caráter lúdico e recreativo, bem como em atividades de autoconhecimento através de grupos de reflexão, o que evidencia a necessidade “do outro” para sua auto-afirmação. Tais atividades destacam a importância de atividades lúdicas que de certa forma se assemelham ao brincar, o que é destacada por Marques (2001), pois “a

relevância do brincar sinaliza tratar-se de uma atividade que possibilita uma existência mais feliz e mais plena para o ser humano. Contudo, a ânsia de produtividade da sociedade industrial que vivemos tem negado o lúdico (MARCELINO, apud MARQUES, 2001, p. 105).

4.3.1 Parcerias e Fontes de Recursos

Em relação ao histórico dos projetos e programas verifica-se que não se originaram de intenções isoladas, mas representavam o surgimento de ações padronizadas de âmbito regional e nacional, bem como ocorreram como desdobramentos de atividades e experiências anteriores, que contaram com parcerias da esfera privada.

“Quando foi instituído pelo governo federal todos os programas, tinha o auxílio gás, bolsa escola, auxílio alimentação. Aí veio o PETI e veio o Agente Jovem. Então os municípios se cadastraram junto ao estado e ao governo federal pra implantar no município (...) Ele surgiu quando surgiu todos esses programas sociais aí foi instituído no Balneário.”(F. – 53 anos)

“(...) a gente tinha trabalhado em Itapema (...) em Itajaí também, bastante, e um parceiro forte que agente tem, que é a Unimed, é, ela tinha interesse de estar, por causa da sua área de atuação, tinha interesse de estar entrando em Balneário Camboriú com o projeto. Então agente não tinha idéia de por qual comunidade começar. Como ele é um projeto social, mas ele também é direcionado à geração de emprego e renda, então agente procurou a Secretaria de Trabalho que (...) sugeriu a comunidade da Barra em primeiro lugar, aí, e lá agente fez a mediação também para gente ter um espaço físico lá na escola estadual, então foi dessa forma que acabamos entrando em Balneário pela comunidade da Barra.”(G. – 31 anos)

Contudo, um dos projetos inicialmente atendia à população de forma geral e posteriormente foi remodelado para o atendimento exclusivo de crianças e adolescentes, conforme se constata na fala a seguir:

“(...) existia um programa a nível nacional que era um programa integrado ao CAIC, (Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente), este programa chamava-se PRONAICA⁶. Dentro deste PRONAICA existia oito subprojetos, ta? Então existia um projeto saúde, um projeto de alimentação, e um deles era o núcleo de difusão cultural, onde havia uma biblioteca e um projeto pra comunidade [que era o Projeto Oficinas] que atendia o todo da comunidade, seja terceira Idade, a meia

⁶ PRONAICA (Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente) foi criado em 1993, em substituição ao “Projeto Minha Gente”, do governo Fernando Collor de Melo. Tem praticamente os mesmos objetivos do projeto de origem, mas passou a adotar, para a sua operacionalização, as unidades físicas dos CIACs - agora chamados CAICs (Centros de Atenção Integral à criança) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e a articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança.

(...) As áreas prioritárias de atuação do programa, que é de responsabilidade do MEC, são: mobilização para a participação comunitária, atenção integral à criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental, educação para o trabalho, proteção à saúde, segurança e alimentação, assistência a crianças portadoras de deficiências, cultura, esporte e lazer.” - fonte: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=47>

idade, adolescentes, jovens, todos atendia... (...) Neste ínterim eu entrei no projeto, porque já estava feito o Projeto Oficinas, né? Eu entrei e aí eu reformei o Projeto. Daí eu coloquei o Projeto Oficinas no papel, tá? E fiz o Projeto Oficinas para criança e adolescente, atendendo uma demanda de 7 a 14 anos (...) Este projeto de reformulação daquilo que já estava aqui dentro, já existia. Existia na prática e não existia na teoria e não existia no conceito. Então eu vim e reformulei tudo.”(R.C.O. – 39 anos)

Os entrevistados relatam a situação em que encontraram os programa/projetos quando eles assumiram a coordenação. Dentre os três entrevistados, somente o coordenador do “Projeto Agente Jovem” não aponta nenhum problema com o Projeto, afirmando que sempre teve total assistência do executivo municipal. Um dos coordenadores aponta dificuldades operacionais (gestão e metodologia) do trabalho e o terceiro depoimento ilustra toda a dificuldade de infra-estrutura conseqüente de um momento de crise vivenciada no município, e as estratégias e criatividade utilizadas pela coordenação para superá-la e garantir a continuidade das ações do projeto em questão.

“O material nunca faltou, sabe, nunca faltou material tudo que agente precisa agente vem aqui na secretaria pede: preciso de papel de tinta, de caneta, de cartolina, nunca faltou nada a secretaria da as condições pra trabalhar.”(F. – 53 anos)

“(...) só tinha acontecido turmas piloto, e ele tava com alguns problemas de gestão, problemas sérios de gestão de recursos humanos e de metodologia, então, em função disso é que houve a substituição de coordenação (...)” (G. – 31 anos)

“(...) Nós estávamos passando por uma época de mudança de gestão de um prefeito que deixou muitos problemas (...) deixou muito problemas na prefeitura, a prefeitura estava falida, os professores não estavam pagos (...) Quando a gente (ela) chegou aqui ... então a precariedade é lógico era imensa, era a coragem, a boa vontade (...) Quatro oficinas funcionando, não tinha material pra trabalhar, eram materiais alternativos, vou te dar um exemplo: oficina de pintura, a paleta de pintura era um disco de vinil, os pincéis para as crianças pintarem era... a gente pegava assim gravetos, (...) recebia algumas doações assim (...) de esponja, botava na ponta do graveto, amarrava com arame e fazia daquilo pincel ... e a tinta foi nos doada pela primeira vez, um galão de tinta (...) [com] galão de tinta, bisnaga de tingimento da tinta branca pra fazer cores, Sabe? (...) Era o galão de tinta, misturava ali as cores e ia pintar em folha de papel também que a gente conseguia, cartões que a gente pegava por aí, papelão e coisa assim.(...)”(R.C.O. – 39 anos)

A contribuição orçamentária do poder executivo municipal varia entre os projetos, quanto a recursos e parcerias, sendo que somente o “Projeto Oficinas” desde sua origem era mantido pela Prefeitura. O “Agente Jovem” além do espaço físico também recebe material pedagógico, merenda e o pagamento da coordenadora do Projeto que já era do quadro dos servidores públicos municipais, na função de professora e está em desvio de função. O PET recebia até 2005 somente a contrapartida municipal através da viabilização de espaço físico. Atualmente, foram formadas três turmas deste Programa as quais são mantidas com recursos municipais, através do Fundo para Infância e Adolescência (FIA).

“[Recursos propriamente dito] na verdade não, o Município ele dá (...) uma política institucional de quando a gente precisa coisas específicas ele ajuda no que pode, eles facilitam no transporte, eles dão muito apoio político pra gente ter acesso a diversas coisas (...) [a partir] do ano passado, em virtude de todo o acompanhamento que eles vêm dando ao programa, e deles estarem avaliando e vendo os resultados, o Município assumiu para si, dentro do seu orçamento, 3 turmas para esse ano.”(G. – 31 anos)

O governo Federal também destina recursos para um dos projetos governamentais, o “Projeto Agente Jovem”, sendo de competência desta esfera o pagamento da orientadora social (psicóloga), da instrutora e das bolsas dos adolescentes participantes do projeto (R\$ 65,00 por mês para cada adolescente).

Quando questionados sobre o valor dos gastos mensais, somente um dos coordenadores respondeu com propriedade, mencionando categoricamente o valor gasto por curso realizado. Outro mencionou saber exatamente o valor, mas contraditoriamente não sabe mensurá-lo e o outro evidencia não ter conhecimento dos gastos do projeto que coordena, atribuindo esta função ao setor de contabilidade da Secretária da Assistência, a qual se vincula o Projeto:

“ (...) é, o que agente pede aqui, café, bolacha, suco, mas não é um gasto muito elevado porque nós e que fizemos, nós não temos servente, não temos faxineira, não temos nada. Mas o gasto é todo através da contabilidade.(...)”(F. – 53 anos)

O fato dos coordenadores não terem conhecimento sobre os gastos com os programas e projetos evidencia a falta de controle social desses com os recursos públicos destinados às ações desenvolvidas nos mesmos, bem como impossibilita a avaliação entre custo e benefício dificultando, assim, a analisar a eficiência das ações.

Todos os coordenadores analisam que os recursos recebidos são suficientes para atender aos adolescentes participantes dos cursos e desenvolver as atividades previstas. Contudo, a coordenadora de do “Projeto Oficinas” esclarece que usa de estratégias para que a burocracia institucional não dificulte o desenvolvimento dos trabalhos no Projeto:

“São. São suficientes. Inclusive assim, nós temos já uma manhã, né? De um ano para o outro assim, que a gente sabe que esta questão da licitação de materiais e tal. Então a gente sabe que tem uma certa demora ali no começo do ano. Então o que a gente faz? Procura guardar o material de final de ano pra iniciar o [outro] ano. Então nunca falta material (...) A gente já começa a trabalhar (...) já temos material (...)” (R.C.O. – 39 anos)

O coordenador do “PET”, de responsabilidade da iniciativa privada e de entidades não-governamentais parceiras, esclarece que os recursos necessários para a execução do projeto são previamente estabelecidos e captados junto aos parceiros do programa, tendo a contrapartida do SENAC, e somente a partir dessa total captação é que se dá início as atividades do Programa.

“São, porque o recurso que eu recebo é a gente que avalia.(...) a gente faz a planilha todo ano, os valores são ajustados de acordo com a necessidade, então o que a gente passa para o parceiro e o que ele repassa pra gente é também tudo do que a gente precisa para tocar o programa.” (G. – 31 anos)

Contraditoriamente, os projetos governamentais (“Projeto Agente Jovem” e “Projeto Oficinas”) buscam, além dos recursos do governo, outras fontes ou estratégias de complementação de recursos, através de promoções junto à comunidade local, porém, com objetivos diferenciados entre eles.

O “Projeto Agente Jovem” realiza eventualmente campanhas tais como gincanas e arrecadações de brindes, a fim de que sejam destinados às instituições assistenciais da comunidade, mas nenhum donativo ou recurso é revertido para o projeto em si. Já o “Projeto Oficinas” realiza esporadicamente eventos para angariar fundos para complementação do orçamento do projeto. Tais promoções consistem em festas e rifas, conforme ilustra o depoimento do coordenador do referido projeto:

“(...) ainda a gente faz alguns eventos, de vez em quando, para angariar fundos, né? Mas duas vezes por ano assim. Às vezes um churrasco pode ser ou uma festa junina ou uma cesta de páscoa rifada, alguma coisa assim pequena não muita coisa.” (R.C.O. – 39 anos)

A busca por recursos e parcerias diferencia entre o Programa privado e os Projetos governamentais, sendo que estes últimos buscam seus parceiros através de anúncio e divulgação do projeto na mídia local; buscam apoio comunitário através de pessoas físicas e jurídicas (comercio especialmente), com uma instituição de ensino superior (Universidade do vale do Itajaí -UNIVALI), através de estagiários e ações de extensão e com as instituições, programas e projetos governamentais e não governamentais existentes no município. De acordo com o gestor do “Projeto Agente Jovem” entrevistado,

“Nós vamos à rádio, eles também participam de entrevistas na rádio (...) na UNIVALI nos tínhamos a R. que era uma aluna do curso de modas e que ia uma vez por semana trabalhar também com eles. R. ia e aproveitava a roupinha velha que eles tinham, uma calça jeans que ganharam, mas não ficou bem ajustada, eles levavam o projeto e a R. levava fita, botão, lantejoulas. E ensinou eles a customizar (...)” (F. – 53 anos)

O “Programa de Educação para o Trabalho” (PET) não busca apoio comunitário nem institucional da rede municipal, mas busca nas empresas comerciais parcerias para estágio dos adolescentes no final do curso e empresas e instituições que se tornem parceiras no custeio de 50% do Projeto, uma vez que o Programa dispõe de recursos de um fundo específico que custeia a outra metade dos gastos, como pode ser constatado no depoimento de seu coordenador,

“(...) porque eu tenho um fundo de projetos especiais, só que a única regra desse fundo é que cada, para cada real do fundo, tem que ter um real investido pelo parceiro. Então, na verdade, o que eu preciso é quem sustente metade da turma, a outra metade é minha, e o meu fundo não tem problema, se eu conseguir um parceiro de, de 20 turmas, eu toco as 20 turmas, se eu conseguir alguém que injete 200 mil reais eu consigo 200 mil reais com o Departamento Nacional para injetar 200 mil reais também, então não tem problema quanto à isso, é só questão de realmente tá acompanhando, de ter parceiro.”(G. – 31 anos)

O “PET” para obter parcerias utiliza-se dos contatos comerciais e empresariais sob o discurso da “responsabilidade social” e dos benefícios que poderão ser revertidos às empresas parceiras. Contudo, a resposta dos parceiros é obtida a médio e longo prazo, sendo um “trabalho de formiguinha”, conforme explica o coordenador do referido Programa:

“Ah! É, aquela história de bater de porta em porta. É, os contatos que agente faz, agente tem outro tipo de vínculo né, porque agente trabalha com aprendizagem comercial e nosso relacionamento com as empresas é direto com tudo. Então você acaba fazendo contatos é, por exemplo, se dá um treinamento (...) para uma empresa, aí, de repente, conversando, se descobre que aquela empresa tem interesse em atuar na área social, ou tem um setor de Responsabilidade Social, aí você comenta que você tem um setor que trabalha com projeto desse tipo e aí uma coisa puxa outra, aí um dia você vai lá, apresenta o projeto, mas é bem trabalho de formiguinha, assim. A Unimed está com a gente vai fazer 5 anos, mas para iniciar a primeira turma com eles foram 2 anos de negociação praticamente, para iniciar a primeira vez (...) então é tudo trabalhinho pequenininho, que vai fazendo aos poucos e o resultado não aparece em seguida, mas aos pouquinhos assim, mas o resultado aparece, porque no social tu não pode pensar em coisa a curto prazo (...)”(G. – 31 anos)

Em relação à “responsabilidade social”, Amaral (2003) salienta que com a incorporação deste conceito em parte do mundo empresarial, parece consolidar-se um nicho para crescimento de doações e financiamento de projetos sociais por empresas. As pesquisas realizadas pelo Ipea demonstraram o crescimento dessa tendência no país. A pesquisa “Ação Social das Empresas”, realizada em 1999, confirma que é considerável a presença da iniciativa privada no atendimento a demandas sociais. Peliano e Beghin (2000) afirmam que o volume de recursos destinados pelas empresas a ações sociais é expressivo - cerca de R\$ 3,5 bilhões- , que correspondem a cerca de 1% da receita bruta das empresas da Região Sudeste.

Nesta busca por parceria, o PET também obteve o apoio do “Rotary Club de Balneário Camboriú Praia”, que uniu 25 empresários vinculados ao clube para que cada um “adotasse” um adolescente, ou seja, pagasse o valor relativo aos gastos de um adolescente no Programa de Preparação para o trabalho (SENAC).

Um dado importante a destacar é que, com exceção de um coordenador que apenas correlaciona o apoio comunitário com a doação de donativos, os demais reconhecem a necessidade de preservação do patrimônio do projeto e a importância que a comunidade atribui aos projetos como principais parcerias para legitimá-lo.

“(...) um exemplo bem claro: policiamento, não tem muito(...)... mas dentro do Projeto nunca entraram em 10 anos! Sem alarme, em todos os lugares aí tem alarmes. Agora, faz um mês que nós colocamos alarme aqui (...) tem um guarda lá na frente, mas aqui não adianta nada ... um guarda só para isso tudo aqui!? ... Entraram no posto de saúde, passaram por dentro do corredor do Projeto Oficinas e dentro do Projeto não tiraram nada (...) .Ninguém toca aqui dentro porque eles cuidam, eles cuidam é visível isso, eles cuidam (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“(...) então agente sente o apoio deles no que, em cada turma que termina, quando os pais vão lá, outras pessoas da família vão lá, nas formaturas, não se resume ao pai acompanhar, geralmente vai a família toda, então você sente o apoio quando chega uma mãe, uma tia e já chega com o molequinho de 12, 13 anos e diz, não, esse ano que vem vai querer entrar, ou chega até para uma menininha de 10 anos e ó, mais 3, 4 anos essa aqui. Então eles já vislumbram a continuidade do Programa, eles já vislumbram que agente vai tá ali e já vislumbram que querem estar com agente no futuro (...) se não é um apoio explícito, mas é uma legitimação, porque eles aceitam já o programa como parte daquilo, então eles inconscientemente eles estão legitimando um espaço nosso, então isso já é apoio, é só agente fazer a leitura.”(G. – 31 anos)

De posse desta análise geral sobre as fontes financiadoras dos projetos/programas em questão, chama a atenção que os três analisados, mesmo sendo os mais significativos existentes no município, recebendo até premiações expressivas, como foi destacado, não têm auto-sustentação. Esta constatação leva a supor que tal situação seja recorrente em relação aos demais programas e projetos existentes no município, embora não haja disponibilidade de dados a respeito.

A exemplo destes três programas e projetos analisados, constata-se a recorrência destas ações em nível nacional, podendo ser citados como exemplo a grande articulação entre o Ministério da Educação (MEC/SETEC), Conselhos de Dirigentes e Sindicatos dos Setores Educacionais públicos e privados, visando o estabelecimento de uma Política de Educação Profissional e Tecnológica, estratégica numa perspectiva de *Profissionalização Sustentável*⁷.

A necessidade de outras fontes de recursos além da governamental (titular/principal) para manutenção de projetos/programas sociais demonstra que nem mesmo sendo uma política pública as ações são auto-sustentáveis. Assim sendo, o Terceiro Setor apresenta-se como imprescindível para a garantia da manutenção e ampliação de programas e projetos sociais, uma vez que diante do contexto neoliberal o Estado não tem assumido na totalidade o seu papel de provedor/financiador. Com base nesta constatação Amaral (2003) considera, entretanto, que

⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>

a percepção da parceria como recursos que agrega valor às ações contribui para um entendimento de que, para haver mais terceiro setor, não é preciso haver menos Estado. O paradigma pode, como propõem Kliksberg (2000) e Salamon (1995), ser transportado do conflito para a cooperação. Parece-nos que a análise pelo ângulo do conflito entre essas duas esferas empobrece a questão, restringindo-a à única possibilidade de significar a redução ou omissão do papel do Estado sobre suas obrigações constitucionais. (AMARAL, 2003, p. 43)

4.3.2 Critérios de Seleção e de Acesso às Ações Educativas Complementares

De acordo com os gestores, o perfil dos adolescentes atendidos varia entre os programas e projetos, uma vez que está relacionado aos critérios de atendimento. Contudo, é preponderante a presença de adolescentes de baixo poder aquisitivo, mencionada por dois coordenadores (Projeto “Oficinas” e “Agente Jovem”). A coordenadora do “Projeto Oficinas”, por sua vez, menciona não excluir os adolescentes de maior poder aquisitivo, uma vez que compreende que o projeto deve primar pela universalidade de acesso. No entanto, reconhece que a população atendida pelo projeto é majoritariamente de baixo poder aquisitivo.

Exclusivamente o projeto “Agente Jovem” atende adolescentes com o perfil de risco social e pessoal, ou seja, que apresente algum problema em relação às drogas, ato infracional, grave conflito familiar ou situação socioeconômica extrema. O “Programa de Educação para o Trabalho” menciona não ter um perfil padronizado dos adolescentes atendidos, uma vez que os critérios estabelecidos para inserção dos adolescentes nos cursos variam de acordo com a determinação dos parceiros de cada turma. Os depoimentos de todos os coordenadores, a seguir, respectivamente, dos “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e do “Programa de Educação para o Trabalho”, esclarecem os aspectos acima apontados.

“(...) por que não tem [só adolescentes de extremo baixo poder aquisitivo]? Porque a partir do momento que você não aceita aqui uma criança ... porque da rede municipal são todos, tá? Mas o adolescente ... tu não pode só colocar da rede estadual ou municipal, né? Tem que aceitar o adolescente ... porque isso aqui é um, meio de transformação social... queira ou não. Qualquer oficina que ele for ele vai ser trabalhado desta forma também... os conteúdos são trabalhados assim. Então... o perfil do nosso aluno é o perfil que encaixa na inclusão. Já que temos uma inclusão, porque que nós vamos excluir adolescente e crianças? Eles têm prioridade absoluta! Não existe uma Lei que diga se ele é rico ou se ele é pobre, né? Só que é lógico, a nossa demanda 90% da nossa demanda são pessoas debaixo poder aquisitivo (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“(...) aqueles adolescentes que tem problema de ajuste familiar, de conduta, o Conselho Tutelar às vezes pega um adolescente na rua que na família não tem mais como se colocar e então encaminha para o Agente Jovem (...)[então] seriam os dois itens: baixa renda e conflito familiar.”(F. – 53 anos)
“O perfil varia de acordo com a comunidade que agente quer atingir e, ao parceiro também né?. Por exemplo, na Barra eu tenho situação socioeconômica

desfavorável, é, tenho adolescentes em risco social e com uma minoria, bem minoria, menos de 10% em situação familiar está estável, sócio-economicamente tranqüilas e, e sem risco social. Já a, o Bairro dos Pioneiros, a situação é bem melhor, eu tenho, 60% da turma tem, não tem problema sócio-econômico é, mas boa parte tem problemas no núcleo familiar, boa parte deles tem muitos problemas no núcleo familiar é, algum risco social, mas em geral é uma turma de nível mais elevado e, depende do parceiro (...) (G. – 31 anos)

Apesar da maioria dos adolescentes freqüentadores, das ações em pauta, serem de baixo poder aquisitivo, dentre os critérios estabelecidos para atendimento os coordenadores mencionaram unanimemente a necessidade de “estar estudando”. Os projetos governamentais (“Oficinas” e “Agente Jovem”) acrescentam como critério que o adolescente esteja estudando em escola pública (municipal ou estadual). Contudo, mencionaram abrir exceção para os casos de adolescentes egressos da escola, mas encaminhados pelo Conselho Tutelar. Os depoimentos dos coordenadores dos Projetos: “Oficinas” e “Agente Jovem” mencionados abaixo explicitam estes critérios.

“(...) Quando a gente abre matrículas a gente põe critérios assim. Alguns critérios não pode né? Acho que este negócio de critério não existe, né? Esta palavra até é uma palavra boba ... Mas a gente põe alguns critérios: alunos da rede municipal de ensino, bem explícito, mas vem alunos da rede estadual nos procurar e você vai fazer o que? [dizer] a não querido! Tu é criança {adolescente}, mas você é da rede estadual então não pode fazer o projeto. Não posso fazer isso! Ela é uma criança [adolescente] da comunidade nós temos que atender. Então nós temos, alunos do Estado e alunos do Município. E aí vem uma mãe (...) [escola particular que menciona não ter como pagar uma curso para o filho, mas que ele gostaria muito de fazer] (...) É assim 0,05% porque a gente não divulga ao ponto deles virem procurar (...) mas se eles vêm não serão excluídos, se houver vagas... primeiro a gente procura oportunizar para quem está na escola pública, lógico né? (...) [então] estar matriculado na escola não importa se é no estado ou no município, tá? Mas se for encaminhado para nós um adolescente pelo Conselho Tutelar que não esteja na escola nós também recebemos e aí a gente faz um pequeno trabalho com eles aqui e depois a gente direciona ele à matrícula da escola, auxilia ele depois na matrícula da escola. Coloca assim a importância do que é estudar na vida de uma pessoa, né? Pra eles e daí eles vão procurar a matrícula nas escolas.” (R.C.O. – 39 anos)

“Tem que estar freqüentando a escola ou quanto o Conselho Tutelar [adolescentes que estejam fora da escola] aí a gente tem que aceitar (...).” (F. – 53 anos)

Contudo, cabe mencionar que o critério do adolescente estar estudando é contrário às “Normas e Diretrizes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” (anexo a Portaria nº 1.111, de 06 de junho 2000 – Secretaria de Estado de Assistência Social), que estabelece como um dos critérios para seleção o atendimento a “jovens que estejam desligados da escola”.

A necessidade socioeconômica e a situação de risco pessoal e social, também são estabelecidas como critério pelo projeto “Agente Jovem”. Já o “Programa de Educação para o Trabalho” admite adolescentes que efetivamente demonstram interesse próprio em realizar o curso. As menções em relação aos critérios podem ser constatadas abaixo:

“Questão sócio-econômica (...) então agora nós pra incluir no projeto, nos estamos visitando, pra ver se realmente aquele adolescente tem necessidade de estar no projeto(...) Mas é por causa do índice já de desenvolvimento, porque as pessoas elas ficam mais afastadas né? Então, quem tem um bom nível não quer participar, e não pode também, porque tem per capita, então tem que se ajustar naquelas condições. (...)”(F. – 53 anos)

“(...) Tem que estar estudando, isso é uma questão, depois tem muito a questão subjetiva. A gente faz uma entrevista, vê até que ponto o menor está ali por vontade própria, ou é vontade externa, se ele está pressionado para entrar ali, ou se ele está procurando alguma coisa, então, através de uma série de perguntas é, agente verifica se ele está querendo seu próprio crescimento ou ele está sendo empurrado (...)”(G. - 31 anos)

Além dos critérios para inserção do adolescente nos programas e projetos o coordenador do PET esclareceu que realiza uma espécie de “critérios por turma”, tais como divisão da turma por sexo e a diversidade de crenças, etnias (raça) e situação socioeconômica. O responsável pelo Projeto Oficinas esclareceu que estabelece o limite de cada adolescente participar, no máximo, de três oficinas (cursos/ atividades), sendo pelo menos um de atividade lúdica e um de esportiva. Ambos depoimentos serão mencionados respectivamente.

“ (...) e depois têm os critérios de turmas, coletivos. Eu procuro que a turma seja mais ou menos equilibrada entre meninos e meninas, de preferência com um pouco mais de meninas, que possibilita um controle melhor (...) [pois] elas ajudam a auto-regular os meninos (...). Outro critério que (...) a gente faz questão, na seleção, a gente verifica a questão racial e religiosa, em que ponto, é, eu procuro, dentro do possível, que a turma seja o mais diversificada possível, então eu presto atenção de poder estar colocando o pessoal de etnias bem diferentes dentro da turma (...) porque é uma diferença, porque o programa trabalha muito com a questão de tolerância cultural (...) se fala muito na questão preconceito racial, mas a gente não tem vivenciado preconceito racial nenhum, a gente tem observado é as pessoas se diferenciando mais pela religião do que pela raça ultimamente, elas se separando em grupos por essa questão, então a gente tem trabalhado isso também (...) e como se cria o respeito, como elas aprendem a conviver e achar coisas em comum com outras pessoas que parecem ser muito diferentes! (...) Então, a partir disso, eles conseguem estabelecer um convívio e começam a perceber que por causa da idade, do bairro, da comunidade, da escola eles têm muito mais afinidades do que coisas que os separem e aí você começa a perceber que eles podem conviver, mesmo que naquele ponto eles sejam totalmente diferentes, mas que podem conviver numa boa. (...) [a questão sócio-econômica] a gente mexe, mas não em proporções iguais. Eu procuro que tenha, em cada grupo de 30 (...) 2 ou 3 bem favorecidos, e tem feito muito bem, para ambos os lados.”(G. – 31 anos)

“ (...) existe um critério no Projeto Oficinas: a criança [e o adolescente] só pode fazer até 3 cursos: 1 de esporte, 1 lúdico, [o que] a gente chama de intelectual, pra abranger tudo. 1 esporte e 1 intelectual. Até 3, mas mais que isso a gente não permite (...)” (R.C.O. – 39 anos)

Os critérios estabelecidos para inserção dos adolescentes nos projetos e programas são considerados “corretos” pelos coordenadores. Vale destacar, no entanto, que duas coordenadoras dos projetos governamentais assumem posição crítica diante deles. A coordenadora do “Projeto Oficinas” reconhece os critérios como própria ocorrência de uma forma de exclusão, mas o considera necessário diante da escassez de vagas. Já a coordenadora

do “Projeto Agente Jovem” concorda plenamente com os critérios, uma vez que acredita que programas sociais genuinamente têm o caráter de focalização e não deve ser possibilitado o acesso a todos.

“ (...) eu creio que os nossos critérios eles não são muitos, são bem poucos critérios porque (...) eu não acredito muito em critérios, porque critérios já é uma palavra muito pesada, né? Criar critérios é criar exclusão! (...) mas eu acho que a gente poderia assim ...tirar alguns critérios se houvesse possibilidade de atender maior demanda. (...) mas como nós não temos espaço físico maior e nem o projeto de extensão [para os bairro] como é que a gente vai atender essas demandas todas? Então a gente tem necessidade de criar critérios, né? (...) Eu acho que aqueles critérios que a gente criou para o Projeto Oficinas eu acho certo (...), pois eles acabam dando oportunidades para os jovens de baixa renda ... quem vem nos procurar são os jovens de baixa renda ... a maior parte, justamente por causa de alguns critérios, né? (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“Eu acredito que sim, porque senão qualquer um podia participar (...) eu acho, porque senão tivesse esses critérios, qualquer adolescente, ah, não estou fazendo nada vou lá, mas o pai ganha bem, a mãe trabalha, tem a casa, tem mais uma casa de aluguel, então tem que ter critério, todo o projeto, todo programa social tem critério (...).”(F. – 53 anos)

Através destes depoimentos constata-se a focalização no atendimento destes dois projetos. O primeiro o - “Projeto Oficinas” - demonstra a intenção inicial de possibilitar o acesso “universal”, porém diante da limitada capacidade de atendimento de uma demanda maior reconhece os critérios como corretos, uma vez que possibilitam o acesso para adolescentes de menor poder aquisitivo, respeitando assim o princípio da equidade.

Já o depoimento da coordenadora do “Agente Jovem” contrapõe-se explicitamente aos preceitos de universalidade estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e se aproxima do paradigma adotado pelo “Código de Menores” quando estabelecia o atendimento, através das ações governamentais, aos adolescentes de baixo poder aquisitivo, ou seja, aos que se enquadravam na condição de adolescentes em situação irregular.

O posicionamento de ambas coordenadoras priorizam, assim, o atendimento a adolescentes de baixa renda, ainda que admitindo que legalmente não pode haver exclusão dos adolescentes abastados, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente preceitua a universalidade de acesso.

O coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho”, por sua vez, considera importante o acesso de adolescentes de maior poder aquisitivo, uma vez que possibilita aos adolescentes o exercício de um convívio com as diferenças (socioeconômicas), viabilizando uma troca de experiências, amplia a visão comunitária dos adolescentes abastados, tornando-os mais solidários e tolerantes e enfatiza que para estes adolescentes o principal aprendizado não seria em relação ao ensinamento técnico do curso, mas o aprendizado humano, uma vez

que possibilita rever suas atitudes e valores. O referido coordenador afirma sua convicção no depoimento transcrito a seguir.

“Sim, eu acho importante, acho que tudo depende da motivação, do potencial, e eu acho que eles têm muito a acrescentar e enriquecer também, pra eles mesmos e para o grupo (...) a deficiência do adolescente de maior poder aquisitivo é exatamente uma crise de valores. Eles não têm é a noção da realidade e da comunidade, do convívio em comunidade, porque eles vivem em comunidades mais fechadas, mais isoladas e então eles não têm uma visão comunitária real, têm é uma visão do micro, que eles vivem ali, mas que não é o todo, então ali eles aprendem a conviver melhor com a diferença, conseguem aprender a ser mais tolerantes, aprendem a ser mais solidários, então é bem interessante. O maior ganho que eles têm são, nem tanto no campo técnico, mas é no campo humano [através de] atitudes e valores (...), [pois], a gente percebeu que, esses adolescentes das classes mais favorecidas, eles têm uma crise de valores e de atitudes muito grande e que isso pode ser trabalhado melhor (...) (G. – 31 anos)

Questionados sobre a possibilidade de inclusão de adolescentes autores de ato infracional nos programas e projetos, todos coordenadores se mostraram receptivos à sua inclusão. Contudo, a coordenadora do “Projeto Oficinas” apresenta as limitações da equipe para atender a esta população, uma vez que reconhece que para o atendimento dos adolescentes nesta condição é necessário uma capacitação e uma intervenção diferenciada, o que pode ser constatado no depoimento da referida coordenadora:

“(...) O que eu não tenho mesmo é um pessoal qualificado para lidar com menor infrator. Que eu acho que tem que ter alguém qualificado, uma assistente social, alguém que esteja ali perto dele pra trabalhar com ele (...) porque uma coisa é uma criança [ou adolescente] acometida (o) de uma ação e a outra é a que cometeu a ação. (...) [então] eu penso que quando tem... recursos humanos capacitados (...) que já tem prática de lidar com o menores infratores fica muito mais fácil, tá? (...) [por isso] eu também acredito muito que deve ter uma equipe, uma equipe multidisciplinar que possa atender alguns casos, um deles vamos dizer que seja os menores infratores.”(R.C.O. – 39 anos)

A referida coordenadora também aponta um aspecto relevante em relação ao atendimento dos adolescentes em conflito com Lei, ou seja, a possibilidade de “salvá-los” com a conotação de “resgatar estes adolescentes do crime”. Ou seja, acredita que as atividades ofertadas pelo projeto oportunizam condições para a mudança de vida destes adolescentes e o fato deles desejarem fazer os cursos já é um grande passo para a mudança de suas condutas, o que está explicitado em seu depoimento, a seguir.

“(...) Só que assim, nós temos alguns alunos dirigidos para nós e aí é que vem aquela questão do salvar que eu lhe falei ... (...) [temos alguns alunos encaminhados pelo programa de medidas sócio-educativas, é aí que chegou o momento de salvar (...) você vai tirar eles daquele sistema de vida que eles levam. Você vai tentar, porque eu não vou dizer pra ti que você vai conseguir, que você vai ter um resultado excelente, mas é uma grande chance que se tem. Então porque não trazer eles pra cá se esta foi a opção deles? (...) O que vem de dentro deles já é uma coisa que ... já é um grande passo para a mudança e para a transformação social, entende? (...)”(R.C.O. – 39 anos)

O fato de ser possibilitado o acesso dos adolescentes em conflito com a lei a atividades educativas complementares oportuniza a estes novas perspectivas de vida, visto que o cumprimento às Medidas Sócio-educativas, muitas vezes mal conduzido, acaba por enaltecer o caráter repressivo, punitivo e não efetivamente “educativo” para o autor de ato infracional. Assim, faz-se necessário outros meios que realmente ressaltem o aspecto educativo, pois como menciona FROMM (apud ROSA, 2001, p. 185) “ (...)quando mais obscuro for o impulso para viver, tanto mais forte será o impulso para destruir; quanto mais a vida for realizada, tanto menor será o vigor da destrutividade. *A destrutividade é o produto da vida não vivida.*”

Neste sentido, ROSA (2001) acrescenta que o autor de ato infracional embora devesse suscitar uma preocupação especial está mais descoberto em termos de rede de apoio. Tal fato pode ser constatado mediante as entrevistas com os gestores e através da pesquisa quantitativa, pois é notório que grande parte dos adolescentes autores de ato infracional não estão freqüentando a escola (critério estabelecido por 47,83% das instituições pesquisadas).

A idade de inserção nos cursos (máximo até 18 anos) se apresenta, entretanto, como principal critério a ser revisto para inclusão deste público. A Medida Sócio-educativa tem como referência a idade em que o adolescente praticou o ato infracional. Sendo assim, muitos adolescentes que receberam a medida próximo aos 18 anos e tiveram atraso no cumprimento da mesma, possuem idade igual ou superior a este limite. Considera-se que o sujeito, não mais adolescente, mas que responde por um processo em decorrência de prática de ato infracional realizado na adolescência, deveria ser incluído nestas instituições, pois se eles têm o *dever* de cumprir a “Medida Sócio-educativa” como adolescentes, deveriam também ter o *direito* de acesso às atividades em questão.

No que tange a inserção dos adolescentes “Portadores de Necessidade Especial” (PNE) (deficiência física e/ou mental) os coordenadores consideraram importante incluí-los. Contudo, somente o “Projeto Oficinas” evidenciou ter condições para tal inclusão e acrescentou que esta prática existe no projeto, antes mesmo da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”⁸ estar sendo efetivamente operacionalizada e estabelecer a inclusão do Portador de Necessidade Especial no ensino regular e em “atividades educativas complementares” conforme preconizado na referida lei em seu capítulo V artigo 59 inc. v. (acrescentei). A coordenadora, além de explicitar aspectos da referida inclusão, menciona que

⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

uma aluna da ginástica rítmica recebeu prêmio nacional (Rio de Janeiro), conforme pode ser constatado em seu depoimento abaixo.

“Não só há [possibilidades] como nós fizemos isso, né? (...) Antes mesmo que houvesse o projeto de inclusão a nível nacional, o Projeto Oficinas já fazia inclusão de alunos especiais. Então a gente tem várias síndromes aqui dentro: síndrome de down e outras síndromes... tem deficiência mental leve, tem deficiência mental média, tem deficiente auditivo, tem deficiente visual, é... temos deficiente... tem um cadeirante (...) em 97, quando começou, nós tínhamos 20 alunos especiais aqui. Hoje a gente continua com três deles, ainda! Uma das alunas especiais, a J. (...) ela se desenvolveu tanto dentro do Projeto Oficinas, isso aqui é a vida dela! Ela se desenvolveu tanto nesse projeto Oficinas que ela foi campeã de ginástica rítmica no Rio de Janeiro à nível Nacional. Então tu vê os resultados magníficos que o Projeto Oficinas tem (...).” (R.C.O. – 39 anos)

Contudo, mesmo atendendo a adolescentes PNE, a coordenadora do “Projeto Oficinas” aponta algumas limitações para prestar um atendimento de qualidade a esta população. Já os coordenadores do “Projeto Agente Jovem” e do “Programa de Educação para o Trabalho” reconhecem a falta de infra-estrutura para atender a estes adolescentes. Cabe mencionar que o coordenador do “PET” reconheceu a importância de incluir esta população, mas declarou que não havia sido planejada sua inclusão no referido Programa e que, para tanto, necessitaria ser readaptado.

As limitações e necessidades para possibilitar o atendimento de qualidade a adolescentes PNE são apontadas abaixo, nos depoimentos dos coordenadores do “Projeto Oficinas” e do “Programa de Educação para o Trabalho”, respectivamente.

“Material, recursos humanos capacitados, quem sabe uma integradora (...) Eu digo assim recursos humanos adequados para trabalhar com os especiais, a integradora, acho importante, assistente social, prioridade também nessa questão, psicóloga, uma terapeuta e algumas pessoas adequadas, né? Eu acho que... nós não temos esse pessoal multidisciplinar aqui, que atenda aos especiais (...).” (R.C.O. – 39 anos)

“Varia do grau de necessidade dele. Necessidades físicas, assim, na sua maioria, não tem problema nenhum, aí, as necessidades, as outras necessidades tipo a auditiva, a visual, requerem um material específico, a auditiva principalmente, a auditiva você tem um problema que tem que trazer um intérprete de libras, e tem que ver também se ele, porque tem esse detalhe né, que tem o deficiente auditivo que ele mesmo já não teve acesso à libra, então tem toda essa questão, tu tem que ter todo um preparo diferente, o deficiente visual tem que ter o material específico em Braille (...) era questão da gente estar trabalhando para isso, mas não foi pensado especificamente, não se parou para pensar no Programa Preparação para o Trabalho vamos incluir o portador de deficiência, não foi pensado especificamente nisso, não foi analisado.” (G. – 31 anos)

Trata-se, portanto, da exclusão destes adolescentes, não através de um critério explícito, mas de condições objetivas limitadoras nas atuais condições de infra-estrutura e de recursos humanos, estabelecendo uma focalização aparentemente indesejável.

Um outro aspecto relativo à facilidade de acesso e permanência dos adolescentes nas atividades em questão, a possibilidade de concessão de uma bolsa/auxílio a exemplo do “Projeto Agente Jovem” foi também levantada como questionamento aos coordenadores. Contudo, eles não se mostraram tão receptivos a idéia sendo que a coordenadora do “Projeto Oficinas” mostrou-se, no primeiro momento, totalmente contrária. Porém, após analisar que alguns adolescentes se evadem dos cursos pela necessidade de auxiliar no sustento familiar (trabalhar), considerou a bolsa como um instrumento que poderia possibilitar a permanência destes adolescentes no curso. Reconheceu, entretanto, que nunca havia cogitado está hipótese e posteriormente poderia ser aplicada como possibilidade para garantir a permanência de alguns adolescentes de extrema baixa renda. Isto só seria viável, a seu ver, se tivesse o apoio da iniciativa privada, pois o executivo municipal não poderia arcar com mais estes gastos. Sua opinião pode ser constatada em seu depoimento transcrito abaixo.

“(...) Eu não acredito nisso! Isso é uma forma de forçar a criança [e o adolescente] a ficar aqui. A criança [e o adolescente] tem que ficar por vontade própria, ela (e) não pode estar aqui dentro forçada (o), isso não vai ajudar ela (e), entende como é que é? Então, se eu contribuir com uma soma em dinheiro e pagar para ela (e) ficar aqui...não, não. Aí botam o nome disso de bolsa, entende? Eu não acredito nisso! Eu acho que ela tem que ter vontade própria (...), mas existem alguns casos, a gente não pode generalizar esse é o caso que talvez pudesse dar certo (...) num acaso em que a criança [ou o adolescente] gostaria muito de estar e não está porque está porque [necessita auxiliar no sustento da família]... eu acho que isso (bolsa/renda) aí é uma coisa até interessante... nunca pensei nisso, (risos) na verdade eu nunca pensei nisso ... você está me colocando uma coisa que eu nunca parei pra pensar ... (...) Isso aí não tem que ter uma parceria com outras secretarias? Deve ter, deveria. (...) Por isso é que o projeto precisa de uma assistente social e que ela faça a triagem, entendeu? Que ela possa fazer a triagem destes adolescentes (...) Eu considero muito isso o que você falou. Eu nunca havia pensado por este aspecto, mas acho que é importante isso. Agora, deve haver parcerias... eu acho até com quem sabe com o setor privado (...) porque muita coisa a gente não dá conta de tudo (...) porque se mantém uma coisa assim com o orçamento público por inteiro, vamos dizer assim eu acho que deveria ter uma contrapartida, entendeu? Então... eu vou pensar muito seriamente nisso, porque eu nunca pensei nisso...”(R.C.O. – 39 anos)

Outro depoimento expressivo em relação a disponibilização de bolsas/ auxílio foi o da coordenadora do “Projeto Agente Jovem”, o qual já repassa o valor mensal de R\$ 65,00 a cada adolescente (ônus do Governo Federal). Para esta coordenadora foi questionado sua opinião em relação à bolsa e se ela não considera o valor ínfimo, necessitando ser ampliado. A coordenadora afirma que a bolsa é imprescindível para alguns casos e para muitos adolescentes ela é a principal razão para permanência no Projeto. Contudo, acredita que o valor não deveria ser ampliado, uma vez que tem pais que se acomodam já com este valor irrisório e não se esforçam em auferir renda, utilizando o valor da bolsa para gastos familiares e não revertendo para o adolescente, como é proposto pelo Projeto.

“Não, eu acho que também tem uma coisa nesse programas sociais, porque tem gente que se acomoda e depois não quer trabalhar. Sabe e tem pai que ele se encosta naquilo, e se for maior, porque aquilo é pro jovem comprar um caderno pra estudar, um par de tênis do mais baratinho pra ir pra escola, pra ele né, se não vira, fica um circulo vicioso, que o ai de repente se aumenta e ele tem três filhos ele ganha R\$ 195,00, aí ele vai pensar não mais R\$ 195,00 da pra pagar isso dá pra pagar aquilo então eu não preciso ter aquela [preocupação em trabalhar].”(F. – 53 anos)

No entanto, a coordenadora do “Projeto Agente Jovem” reconhece que em alguns casos de extrema miserabilidade é aceitável que o dinheiro da bolsa seja utilizado também para custear as despesas domésticas básicas, conforme se constata em seu depoimento.

“Então aquele dinheiro agente explica, conversa o que eles devem fazer com o dinheiro e tem uns que é o G. é um que é, eles são muito pobres a mãe, mas só que é uma coisa assim oh linda, porque agente vê... é, aí dona F., fui lá recebi meu dinheirinho fiquei com 15,00 e 50,00 eu dei pra mãe porque a mãe precisava ajuda pra botar comida em casa, então é uma coisa que eles já tem consciência, agora tem pai não, nos temos pais que bebem. (...) o máximo que eles vão fazer com o dinheiro da bolsa na situação deles é quando sai o dinheiro, compra uma comidinha, compra uma, que a luz é rabicho, se eles usam rabicho eles têm que paga 5 real por dia então é complicado.”(F.- 53 anos)

Os coordenadores também apontaram seis motivos para a evasão dos adolescentes nos cursos ofertados pelos programas e projetos. São eles: *mudança de município* (a maioria para retorno a cidade de origem), uma vez que Balneário Camboriú é uma cidade turística recebe muito migrantes que se instalam temporariamente no município na esperança de melhores oportunidades de emprego no verão e retornam ao local de origem no inverno; *não gostar do curso*, quando o adolescente se insere no cursos, mas percebe que não possui aptidão e/ou interesse pelos conteúdos ensinados no curso; *necessidade socioeconômica* que “obriga” o adolescente a trabalhar para auxiliar nas despesas familiares; *castigo*, quando os pais impedem o adolescente de freqüentar os cursos como uma forma de punição; *idade*, quando o adolescente ultrapassa a idade permitida para vinculação com o programa ou projeto; e a *falta de incentivo familiar*, uma vez que tem pais que apresentam até “desleixo” em relação a freqüência dos filhos nos cursos e outros que por serem superprotetores impedem o acesso do adolescente a ele. Todos estes motivos serão ilustrados com os depoimentos dos coordenadores do “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e “Programa de Educação para o Trabalho”, respectivamente.

“Mudança de local, de cidade... evasão por mudança de cidade por que nós temos um fluxo migratório constante, eles vêm pra cá e vêem que a cidade não é aquilo tudo que eles imaginavam e vão embora, voltam pra cidade [de procedência/origem] então as crianças vão embora junto. Mais uma questão da evasão: não gostar do curso, não se adapta ao curso, mas é interessante que nós temos esta flexibilidade de mudança de curso (...) Então a evasão é muito pouca no Projeto Oficinas, mas existe evasão... 10% até agosto tem [por] mudança de

cidade, não gostou do curso e também não vem mais em nenhum [curso] (...) [O trabalho também é um motivo de evasão] (...) é pouco, mas existe alguns casos de que saíram por que precisavam trabalhar, ajudar a família e a gente fez de tudo para trazer de volta e não conseguiu porque realmente precisava. (...) Agora também existe uma coisa a mais: às vezes a família impede, às vezes a família acha que por estar na escola (Projeto Oficinas) não está tirando notas boas (...) a primeira coisa, o castigo é tirar do Projeto Oficinas! (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“(...) só sai do Agente Jovem quem completou a idade ou quem (...) arrumou outro serviço.” (...)” (F. – 53 anos)

“Saída, a maioria, muitas vezes estão associados à própria família (...) a própria família não leva a sério as coisas, então, por exemplo, é a mãe que tem que ir lá no postinho de saúde pra não sei que lá e naquele dia, no dia do curso, ela resolveu que o filho tem que acompanhar e ele falta a aula (...) porque não consegue pensar na frente, não consegue pensar lá na frente, então têm muitos casos de pais desleixados, pais superprotetores, tem pai que tira a oportunidade do filho simplesmente pelo fato do filho ter que pegar um ônibus. Tá?...é um pensamento de proteção, de estar acompanhando, mas está prejudicando também, uma hora ele vai ter que sair do ovo e quanto mais demorar, mais vai custar a adaptação, quanto mais velho você fica, você mais se acostuma à situações e às coisas, e mais dificuldade você tem de adaptação. (...)” (G. – 31 anos)

Embora os motivos pela evasão sejam expressivos, os gestores apontaram apenas dois mecanismos para diminuí-la nos cursos. São eles: a *flexibilidade* de transferência de uma atividade para outra, especificamente no “Projeto Oficinas” que desenvolve várias oficinas) e a coordenadora do “Agente Jovem” sugere o *aumento da bolsa*, uma vez que um número significativo de adolescentes se evadem do projeto para trabalharem por necessidade econômica.

Sobre a possibilidade de aumento da bolsa esta seria viável se o município se comprometesse com uma contrapartida do valor, ou seja, se além do valor recebido pelo Governo federal para pagamento da bolsa destes adolescentes, o município complementasse o valor desta bolsa, uma vez que a necessidade socioeconômica se impõe ao desejo e a possibilidade de permanência dos adolescentes nos cursos.

4.3.3 Aspectos Facilitadores da Gestão

Em linhas gerais, os coordenadores destacam a autonomia, o apoio comunitário, o apoio dos pais, a estrutura pedagógica, o total apoio da secretaria em que o projeto está vinculado, o relacionamento com os adolescentes, a união da equipe de trabalho e a valorização do projeto pelo poder executivo e legislativo municipal, como aspectos facilitadores da execução dos projetos. Estes aspectos são detalhadamente indicados na fala das coordenadoras dos Projetos governamentais “Agente Jovem” e “Oficinas”.

“Que facilitam a execução do Programa? Primeiramente autonomia ... de trabalho, tá? Por que se está faltando alguma coisa (material de trabalho) ou por exemplo assim a prefeitura até dá material, mas passa por licitação daí tem aquela burocracia e é um pouquinho demorado. Então a gente tem um conhecimento e, isso é muito importante (...) Isso é importante também, porque você sai daqui e vai lá fora. Vai lá fora procurar alguma coisa (...) a gente nunca ouviu um não, graças à Deus! (...) Outro aspecto importante é a comunidade de pais e de responsáveis pelas crianças (...) envolvidos. Lutam muito pelo Projeto Oficinas. Tem a ginástica rítmica mesmo, tem uma equipe de pais ali que é uma coisa... um fenômeno. Eles fazem os eventos, eles angariam o dinheiro, eles fazem os colans, as mães bordam os colans, tá? É uma coisa fenomenal assim! O que tem da comunidade trabalhando assim com a gente. Então isso é muito importante. Outra coisa importante eu acho que é a estrutura pedagógica do Projeto Oficinas. Ele tem uma estrutura pedagógica assim... maravilhosa e está em construção do plano político Pedagógico agora também, né? (...) Pra nós também esta estrutura pedagógica é importantíssima. E o apoio que a gente tem de todos os lados, né? Tanto do poder executivo, legislativo, né? Que dá valor pra gente também.” (R.C.O. – 39anos)

“O empenho da secretaria, porque quando a gente solicita eles são prestativos e logo já mandam então esse entrosamento o projeto só pode funcionar se a secretaria esta caminhando junto, se não, não tem como. No aspecto de colaboração de atendimento(...) nós três trabalhamos muito unidas (...) [falamos] a mesma linguagem [e o nosso relacionamento com eles] (adolescentes) é o melhor possível, mas também quando a gente tem que colocar um limite pra eles a gente coloca.” (F. – 53 anos)

No que diz respeito ao primeiro aspecto indicado sobre a gestão dos programas e projetos – a autonomia em relação ao poder público, para a coordenação das ações – todos os entrevistados foram unânimes em confirmar sua ocorrência. Contudo, entre os coordenadores do “Projeto Oficinas” e “Projeto Agente Jovem”, verifica-se que a autonomia se limita às ações dos Projetos para com seu público alvo, mas quando a intenção é realizar um evento mais amplo que envolva a comunidade, devem aguardar a concordância da chefia imediata da secretaria a qual cada projeto está vinculado, conforme ilustra o depoimento da coordenadora do “Projeto Agente Jovem”.

“Eu posso até fazer, mas pra fazer alguma coisa tem que comunicar. Tem que ter comunicação, por exemplo, agente quer fazer uma feijoada antes de começar eu venho aqui eu gostaria de fazer uma promoção assim pra angariar fundos pra isso, pra aquilo. Eu posso fazer, mas então é dessa forma é um projeto vinculado à Secretaria do Trabalho.” (F. – 53 anos) -

Já o coordenador do programa da iniciativa privada menciona ter total autonomia, não sendo subordinado a nenhuma interferência do executivo municipal nas ações do Programa, conforme se constata na fala do coordenador do “PET”.

“O programa, ele é estritamente nosso. Então, no que diz respeito a, parte de, as turmas da Prefeitura propriamente ditas é, agente precisa só ter um compromisso com a prestação de contas, no que diz respeito a isso, mas em gestão de forma de lidar, a relação, tudo isso, eles dão liberdade total, eles, a filosofia é nossa, a metodologia é nossa e eles aceitam isso, eles aprovam isso e, eles gostam do programa exatamente por isso, porque eles viram o programa em ação, então não tem nenhum tipo de interferência deles.” (G. – 31 anos)

Ao mesmo tempo em que propõem a ampliação das atividades em virtude da demanda reprimida ou potencial, a condição socioeconômica de baixa renda, apresentada pela maioria dos adolescentes inseridos nessas atividades, também se apresenta como um aspecto que dificulta a execução dos programas e projetos, sugerindo igualmente esta ampliação. De acordo com os gestores entrevistados, a condição de baixa renda implica na necessidade de ampliação de ações que superam as atribuições dos programas e projetos; impossibilita a permanência do adolescente nas atividades; dificulta o acesso dos adolescentes residentes em bairros distantes do projeto/programa. Tais dificuldades são indicadas, em conjunto, através do depoimento de uma entrevistada, coordenadora do “Projeto Agente Jovem”.

“(...) nos temos jovens ali que eles não tem nem pai nem mãe eles vivem praticamente sozinhos (...) então a gente tenta da o suporte, mas só que as vezes falta porque como é que nós vamos assumir, como é que a prefeitura vai assumir? (...) Então existe, eu achei que em Balneário Camboriú não existia isso (pobreza) (...) o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) (...) é lá em cima, mas a verdade, a realidade é outra. (...) Nos temos adolescente que assim ó, nós temos que fazer com que eles tomem banho no projeto, porque, por exemplo, eles não tem banheiro em casa é ai a gente tem que ir com jeitinho pra eles tomarem banho lá, porque se não os outros (adolescente) também não querem ficar perto (...) quando aparece emprego melhor eles deixam (o projeto) . -Oh, to saindo porque arrumei emprego na farmácia, arrumei ah, recepcionista de dentista (...) então, só não deixa aquele que não encontra, aquele que encontra deixa, porque ele sabe que lá no outro emprego ele não vai ganhar só os 75, ele vai ganhar um dinheirinho mensal, todo o mês, que vai ser muito maior que aquele ali, então eles deixam, por isso que tem a rotatividade também.(...) o nosso projeto ele funciona, por exemplo, no bairro das Nações, ano passado nós tínhamos três [adolescentes] que vinham da Barra, é muito difícil. Vinham de bicicleta (...) então vim de bicicleta de lá até aqui, desestimula, e também é arriscado (...)”(F. – 53 anos)

Ao analisar o depoimento acima se verifica que não basta serem garantidos direitos, ou seja, viabilizar ações educativas complementares para adolescentes, pois para garantir a eficácia e a integralidade no atendimento a esta população, faz-se necessário a garantia de meios que possibilitem o acesso destes, tais como a existência de atividades próximas ao domicílio dos adolescentes ou meio de transporte destinado ao encaminhamento dos mesmos aos programas e projetos que realizam cursos. A ampliação de bolsa/auxílio disponibilizada por projetos como o “Agente Jovem” também seria uma forma de possibilitar a permanência de adolescentes, de extrema baixa renda, nas ações em questão.

A necessidade socioeconômica tem, ainda, como conseqüência a busca por resultados imediatos como o emprego e renda, dificultando a execução dos programas e projetos, e conseqüentemente desestimulando ou impossibilitando a permanência dos adolescentes nos cursos, como expressa o coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho:

“O que mais dificulta é no início, quando as pessoas ainda não entendem o programa direito. É quando a comunidade não está muito consciente, e dificulta muita a vontade de resultados imediatos, muitas vezes, principalmente por parte dos pais, a gente perde alunos, às vezes a gente perde alunos pra fazer um bico, no meio do programa, talvez, antes de acabar o programa ele já não tem mais aquele bico, ele está desempregado e sem programa, enquanto que o programa poderia dar um retorno maior a médio prazo, eles não têm essa visão do futuro, muitas vezes os próprios pais não têm. Então, de certa forma, eles são muito imediatistas, isso atrapalha bastante a execução do Programa.”(G. – 31 anos)

Deste modo, entre as propostas mais expressivas de melhorias nos programas e projetos, elencadas pelos coordenadores, estavam as ampliações das atividades. Ou seja, o incremento de atividades para os adolescentes e suas famílias, a fim de possibilitar mais atrativos para os adolescentes e oportunizar maior adesão e parceria da família com as ações dos programas/projetos. Tais propostas estão contidas nos depoimentos a seguir, apresentados respectivamente pelos coordenadores do “Projeto Agente Jovem” e do “Programa de Educação para o Trabalho”.

“É ter dois grupos um funcionando de manhã e outro à tarde (...) aumentar, porque o trabalho manual que nos ensinamos pra eles, nos ensinamos até a cozinhar fazer pão, fazer doce, as meninas aprendem, e os meninos artesanato. Ah!, mas eu queria incluir a pintura (...) fazer um trabalho também com as mães, tirar um dia assim ó, um dia a noite pra mães irem no projeto, porque agente faz a reunião mas é uma vez por mês que a gente faz repassa para os pais de que forma que eles estão trabalhando só que eles estão juntos nessa reunião(...) a gente quer assim ampliar as reuniões, trabalhos com a mãe com o pai pega eles em separado ate fazer alguma coisa diferente, né? (...) o nosso objetivo, é que, que cada vez mais o jovem que ta no projeto, aquele que é incluído ele saía da rua, saía da prostituição porque a gente está se dedicando o máximo. (...)”(F. – 53 anos)

“ (...) a gente sente uma necessidade de estar trabalhando um pouco a arte com eles, assim, né, então a necessidade de estar trabalhando música e teatro com eles, que a música e o teatro eles seriam ótimos pra gente atingir outros objetivos que agente tem, dentro da formação humana deles (...) 3 revoluções nós já temos: uma é a inserção de voluntários pra trabalhar (...) outra é a inserção da prática esportiva, que não consta oficialmente no programa, mas que agente está inserindo extra-oficialmente e a outra é a inserção da família no programa (...) além das reuniões com os pais que a gente tem costumeiramente, mas [pretendemos] (...) paralelamente fazer palestra educativa em assuntos referentes à família, é, para os pais. Então, colocar também como condição do menor estar no programa, essa participação dos pais nesse programa de palestra educativa, que a idéia que se tem é fazer, em 5 meses, fazer no mínimo 4 palestras.”(G. – 31 anos)

Os coordenadores do “Projeto Oficinas” e o “Programa de Educação para o Trabalho” almejam, ainda, realizar ações junto à família dos adolescentes que possibilitem geração de renda e a capacitação profissional de seus membros.

“(...) nós queremos dar uma oportunidade para a comunidade de uma forma assim que gerem empregos autônomos, porque já que não existem empregos nas empresas e que muitas mães não podem sair de casa porque tem que cuidar dos filhos, etc... Então gerar emprego domiciliar assim ... então nós estamos aqui hoje com uma oficina de bijuteria, ela não iniciou ainda, pra que as mães possam fabricar suas bijuterias dentro de casa e depois vender e ajudar no orçamento doméstico, né? Estamos como uma oficina de marzipan ... (...) então nós estamos

pensando também na família das nossas crianças [e adolescentes], né? (...) E a gente vai começar uma oficina de culinária básica... panificação, culinária básica de panificação, mas domiciliar mesmo, nada de panificação de padaria, nada disso. São pequenas oficinas para que eles (familiares) possam desenvolver dentro de casa alguma atividade lucrativa que possa auxiliar a família. Então não é só a mãe né? Às vezes adolescente que a gente vê que necessita (...)"(R.C.O. – 39 anos)

"A idéia é gradativamente é tá aproximando o programa cada vez mais da família. A médio e longo prazo a idéia é que o Programa Educação para o Trabalho ele prepare-se melhor, e paralelamente agente consiga dar capacitação profissional para o pai ou a mãe ou irmão, que esteja desempregado, essa é a idéia a longo prazo, de estar incentivando (...) Então a idéia é (...) de repente estar fazendo alguma coisa paralela e específica de formação profissional para estar atingindo a família como um todo (...)."(G. – 31 anos)

Vale destacar que o primeiro depoimento evidencia a necessidade de serem buscadas outras fontes de renda para enfrentar a crise conjuntural e estrutural de desemprego. O aprendizado de alguma atividade rentável que possa ser desenvolvida no domicílio possibilita às mulheres, majoritariamente, as chances de aumentar a renda familiar. Sobre o trabalho em domicílio, Antunes menciona que o “trabalho *produtivo* em domicílio (...) mescla-se com o trabalho *reprodutivo* doméstico (...), fazendo aflorar novamente a importância do trabalho feminino (Antunes, 2001. p. 114) e acrescenta que dentre

(...) [o] desenho das tendências que vêm caracterizando o mundo do trabalho devemos mencionar também a expansão do trabalho em domicílio, propiciada pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas (...) o trabalho em domicílio vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo.(...) (ANTUNES, 2001. p. 114)

Diante da escassez de emprego a qualificação profissional representa não a garantia mais a ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo que na informalidade. Assim sendo, a proposta do “Programa de Educação para o Trabalho”, de ampliar suas ações de qualificação profissional para todo o grupo familiar propicia condições de minimizar ou superar o quadro de vulnerabilidade econômica familiar em que encontram-se grande parte dos adolescentes por ele atendido.

Assim sendo, as propostas mencionadas em ambos depoimentos têm como objetivo a melhoria da condição socioeconômica destes adolescentes através do atendimento ao seu grupo familiar. Porém, a questão central seria não a finalidade objetiva (gerar ou possibilitar renda), mas os meios utilizados para possibilitar essa melhoria, ou seja, o atendimento não focalizado estritamente no adolescente por eles atendidos, mas em seu grupo familiar. Tal intenção corresponde a um avanço em termos de políticas sociais, pois é notório que a quase totalidade das ações são voltadas para indivíduos isoladamente e, não para seu grupo familiar, o que acarreta na ineficácia das ações gerando apenas resultados paliativos. Sobre este enfoque, Miotto (2002) considera que as políticas sociais não incluem a idéia da família como

uma totalidade; ao contrário, são implementadas em função de indivíduos. Elas não incluem nenhuma previsão dos impactos que terão sobre as famílias e nas suas avaliações também não são considerados indicadores de análise sobre os efeitos que as políticas têm na vida familiar. A setorização das políticas sociais e a inexistência de canais de integração entre elas têm gerado uma inoperância em relação às famílias. Dentro delas, a família é sempre vista pelo retrovisor, e não como foco de atenção.

Contudo, a amplitude das intenções não basta para implementar novas ações nos projetos e programas, pois, por serem voltados às ações educativas complementares, o seus financiamentos não são garantidos legalmente como dever governamental. Para o investimento da iniciativa privada, através da responsabilidade social, há que se avançar na sensibilização de empresas de grande e pequeno porte para que invistam significativamente e possibilitem viabilizar as propostas. Tais obstáculos estão apontados na fala dos coordenadores do “Projeto Oficinas” e “Programa de Preparação para o Trabalho”, respectivamente,

“(...) Existem prioridades muito elevadas no município. (...) Eu sei que existe demanda reprimida nisso hoje (escola) (...) Então qual é a prioridade? Escola! Então, primeiramente eu acho que devem ser construídas as escolas, né? Então tu vê que é todo um sistema, né, uma máquina. Acho que o poder executivo, o prefeito tem um limite de gastos que não pode passar daquilo (...) sabe que existe uma fiscalização em cima disto, né? (...) [Lei de Responsabilidade Fiscal] (...) então eu acho que o Projeto perde aí, entende? Não é por falta de vontade [política] (...) Só que eu sei que ele não tem a obrigação de existir, né? Por Lei né? (...) oh não existe uma Lei que contemple ações educativas complementares. (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“O maior impedimento para alcançá-las é a falta de consciência de algumas empresas que poderiam, empresas e outros governos, que poderiam estar investindo, mas que preferem, às vezes gastar mais em coisas mais rápidas, pontuais e simples e, na maioria das vezes, assistencialista, que não vão dar resultados a curto prazo, a maioria quer resultado a curto prazo. Pela iniciativa privada, ela traduz sempre em retorno de, geralmente, eles traduzem tudo em retorno de marketing, traduzem tudo em como eles podem tirar partido disso, ou como isso pode facilitar em benefício fiscal para eles (...) [então] a Responsabilidade Social ainda está nascendo e é um processo que vai de maior para menor, ou seja, as maiores [empresas] estão começando a entrar, e até chegar nos pequenos, que agente tem um caso raro, que é o caso do Rotary, são 25 empresas, algumas de grande porte, mas outras de pequeno porte, mas fazendo cada uma um pouquinho, qualquer padaria da esquina pode adotar um menor, então, falta interesse, falta isso.”(G. – 31 anos)

Em síntese, o primeiro depoimento traz a tona uma questão complexa no contexto brasileiro: o avanço legal no sentido de ter conquistado formalmente direitos, sem, no entanto, existir condições reais de serem efetivados e usufruídos. Em Balneário Camboriú algo que empiricamente evidencia esse contra-senso é a ausência de vagas em creches, pois cerca de

800 crianças⁹ não tem acesso a esse direito estabelecido no Estatuto em seu artigo 54 inciso IV. Assim, se os direitos estabelecidos em lei não garantem efetivamente a sua aplicabilidade, o que dizer daqueles que nem em lei estão garantidos, como é o caso das ações educativas complementares analisadas no presente estudo. Sobre a necessidade primeira de que os direitos sejam formalizados, Bobbio (1992) afirma que

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 1992, p. 83)

Por último, além destas questões de ordem legal e financeira, necessárias para aprimorar o atendimento aos adolescentes e sua família, a coordenadora do “Projeto Agente Jovem” aponta a dificuldade de participação dos pais como um obstáculo a ser transposto para implementar tais ações, conforme pode ser ilustrado o depoimento da coordenadora do referido projeto governamental.

“(...) a dificuldade é assim ó, os pais, a gente nunca consegue alcançar o 100% na, porque um trabalha de noite, um é vigia, o outro... Se a gente faz á noite nem todos podem ir porque a mãe um foi pra aula tem os pequenos pra cuidar ai levam tudo, também não funciona, que ai levam tudo atrás. É então é a maior dificuldade, porque assim arrumar um horário que envolva todos e que todos possam participar.” .”(F. – 53 anos)

4.3.4 Dificuldades e Desafios

4.3.4.1 Infra- estrutura e recursos humanos

Em relação à infra-estrutura física atual dos projetos e programas os coordenadores mencionaram que em geral são boas. Porém, os coordenadores dos projetos governamentais apontam ressalvas. O “Projeto Agente Jovem”, no momento da entrevista, estava em mudança de local¹⁰, uma vez que o local anterior, embora amplo e com repartições adequadas, estava em condições impróprias para uso. Segundo a coordenadora a “construção já estava caindo” e também não era tão seguro, uma vez que já havia sido invadido e depredado algumas vezes.

“Quando eu comecei o projeto funcionava lá no [bairro dos] Pioneiros (...) Junto a creche lá do Pioneiros ficamos ate a metade do ano passado naquele local, numa garagem não tinha muito espaço (...) toda vida questionava porque tinha que ter um local pra ele, próprio pra eles, né, com banheiro, com melhor atendimento e ai

⁹ De acordo com levantamento realizado em 2006 pelo Conselho Tutelar de Balneário Camboriú, através da lista de espera (demanda reprimida) de todas as creches municipais.

¹⁰ Em pouco mais de um ano, esta é a terceira mudança de local de funcionamento do Projeto.

conseguiram que a gente mudasse pra rua Itália no final aonde funcionava [uma] creche (...). Aí ficamos lá até a semana passada, mas a construção já estava caindo, tinha um monte de problema, mas mesmo assim lá agente tinha uma cozinha, tinha sala de reuniões deles, tinha o refeitório, tinha o banheiro pra os meninos pra meninas. Era uma estrutura melhor pra funcionar (...). Só que invadiram, roubaram muitas vezes lá, tanto é que no final do ano entraram e roubaram tudo forno elétrico, forma, panela, bule, tudo que tinha alimentação que ficou, material de limpeza botijão de gás, então roubaram tudo, sabe? E aí a secretaria começou a ver um outro local pra gente se mudar e ter mais segurança, um local melhor pra eles (...) [Agora estamos mudando para a] rua Palestina esquina com a Nepal, aí vai ter uma cozinha, lá em cima onde agente prepara a alimentação deles, em baixo vai ter a salinha de reuniões e no lado o escritório, separadinho tudo, com banheiro pra meninos e outro pra meninas.”(F. – 53 anos)

O “Projeto Oficinas”, de acordo com sua coordenadora, em termos de espaço é bom, pois é amplo e conta com uma boa infra-estrutura. Sua localização, no entanto, não é apropriada, uma vez que funciona ao lado de uma unidade escolar (Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente - CAIC) e as atividades do projeto geram barulho que atrapalham as aulas no CAIC. Ambos esclarecimentos estão mencionados abaixo:

“Hoje nós temos aqui seis salas de aula, 1 auditório, e quando precisamos usar o ginásio de esportes [do CAIC] também usamos (...) não durante o dia porque eles (CAIC) tem educação física (...) Eles também tem a necessidade de que a gente saia daqui do prédio. Porque na verdade as oficinas de dança, de capoeira, ginástica atrapalham um pouco as aulas deles, [pois] um prédio é encostado no outro, sabe? Eles tem a necessidade que a gente saia daqui. Então a gente tem que procurar um outro espaço para nós, eu acho que já está na hora de nós termos um outro espaço. Agora na verdade a estrutura que nós temos aqui é boa. Se todo lugar que nós fossemos (...) se tivéssemos, por exemplo uma expansão [do projeto para alguns bairros] e tivesse uma estrutura dessa, nossa! (...)”(R.C.O. – 39 anos)

Em relação aos recursos humanos, o “Projeto Agente Jovem” conta com apenas três funcionárias, sendo uma a coordenadora, uma instrutora e uma orientadora social. O “Projeto Oficinas” conta com 19 funcionários, dentre eles professores, servente e a coordenadora. Já o “Programa de Educação para o Trabalho” possui a coordenação e mais 19 funcionários, dentre eles professores e outros.

O vínculo empregatício varia entre os projetos. O “Agente Jovem”, segundo a orientadora, não estabelece nenhum vínculo empregatício, pois o pagamento dos funcionários é por empenho. Somente a coordenadora tem vínculo com a prefeitura, já referido. No “Programa de Educação para o Trabalho”, o vínculo de todos é o celetista, ou seja, contrato por tempo indeterminado. No “Projeto Oficinas” existem variados vínculos empregatícios: cargo de confiança (comissionado), efetivos e celetista, sendo este último predominante, conforme constata-se no depoimento da coordenadora do Projeto:

“Eu tenho ACT (Admissão por Caráter Temporário), tenho efetivos e tenho estáveis e tem eu que sou cargo de confiança, comissionado, chamam caráter comissionado (...) Predomina é ACT, tem ACT que está comigo há dez anos. Isso é pra você ver a autonomia que a gente tem, ta? (...) existe até mesmo um edital para a contratação dos meus professores aqui do Projeto Oficinas (...) [professores de] ... violão,...

dança, ginástica rítmica, pintura tudo isso (contratação) tem que passar por edital, (...) é selecionado para virem não existe concurso pra eles ainda. (...)” (R.C.O. – 39 anos)

A questão do voluntariado não é expressiva em nenhum dos projetos, sendo que o “Agente Jovem” não possui nenhum voluntário. O “Projeto Oficinas”, no momento, conta apenas com alunos da UNIVALI que estagiam no Projeto e outros que prestam serviço “voluntariamente”¹¹, de ordem administrativa, para o Projeto. Já o “Programa de Educação para o Trabalho” está implantando, em parceria com a Unimed, um projeto com médicos voluntários, no qual a intervenção destes profissionais será através de palestras na oficina de saúde existente no Programa. Tais menções podem ser constatadas a seguir, através do depoimento da coordenadora do “Projeto Oficinas” e do “Programa de Educação para o Trabalho”, respectivamente.

“Tem ,tem alunos da UNIVALI.. voluntários e alguns do artigo 170 (...), alguns tem vínculo de estágio (...) muitos procuram a gente, mas a gente sabe que muitos não tem compromisso, né? Então a gente até permite, mas a gente sabe que com o tempo sai, entendeu? Os do artigo 170 (...) alguns nem aparecem (...) E até porque eles tem 20 horas pra cumprir em 6 meses. Em 6 meses, 20 horas pra cumprir o que é isso? Eles vêm uma semaninha inteirinha deu, tchau. Só que [nesses casos] a gente passa para a parte administrativa, fazer algum trabalho na parte administrativa, alguma coisa assim (...) Não pode ter vínculo com a oficina né? (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Não temos, está em fase de implantação esse ano, com a Unimed. Isso é uma evolução em relação ao produto original (...) mas agente tem um programa da capacitação de perfil desses voluntários (...) Seria, por exemplo, nós temos a oficina de saúde, porque não cooperar com a Unimed na oficina de saúde, que é o negócio deles, então, nesse sentido. Aí já tá ajudando o programa de voluntariado deles, que também é de Responsabilidade Social e ao mesmo tempo tem um profissional qualificado na oficina na área.” (G. – 31 anos)

A coordenadora do “Projeto Oficinas”, entretanto, destaca a dificuldade de se trabalhar com voluntários, uma vez que eles não têm o compromisso necessário com as ações do Projeto e menciona uma experiência negativa que teve com voluntários artesãos, conforme se verifica na fala a seguir.

“ (...) Eram oficinas bem diferentes [das atuais] eram por exemplo uma equipe de voluntários de artesanato, por exemplo, que vinha. Como eram voluntários eles não tinham tempo pra vir. Eles vinham um tempo depois iam pra Bahia ficavam lá não sei quanto tempo voltavam , aí se passava àquela dificuldade de ter que dar explicações para aa comunidade (...) então muito problema por causa da questão de voluntariado [porque] (...) tem um problema assim deles não ... terem compromisso com aquilo que estão fazendo, né? (...) (R.C.O. – 39 anos)

¹¹ Não se trata de um ato estritamente voluntário, mas sim de uma condição estabelecida pela unidade de ensino para que o aluno “voluntário” possa se beneficiar, através do artigo 170, da isenção de um percentual do valor de suas mensalidades.

As equipes de trabalho, por sua vez, foram analisadas positivamente pelos coordenadores dos programas e projetos. O coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho” a considera boa, de forma geral, mas reconhece possuir em seu quadro professores em diferentes níveis de qualificação e desempenho, conforme pode ser constatado em seu depoimento abaixo.

“A equipe em geral é muito boa, só que tem professores em diferentes estágios. Eu tenho professores prontos, já mais velhos, eu tenho o professor que ele tem o talento e ele tem o perfil do PET, mas ele ainda não está bem, não ta nem bem capacitado no momento e não tem experiência necessária, mas que ele vai pegar, porque ele é o professor que a gente está colocando e vai lapidando, e tem aquele que ele é, tem qualificação, mas no processo agente descobre que não tem o perfil, e aí agente tem que fazer as correções, então em geral a equipe é boa.” (G. – 31 anos)

Os coordenadores dos Projetos “Oficinas” e “Agente Jovem” consideram suas equipes excelentes e atribuem a elas o sucesso de suas ações. Sendo assim, a coordenadora do “Agente Jovem”, embora reconheça a equipe como “pequena”, destaca seu entrosamento e comprometimento. A coordenadora do “Projeto Oficinas” enfatiza a capacidade técnica, a capacitação continuada e o tempo de experiência como elementos preponderantes para o destaque e valorização de sua equipe. Tais considerações podem ser constatadas, respectivamente, nos depoimentos a seguir,

“ (...) nossa equipe é uma equipe pequeninha, [mas] a secretaria completa ... o nosso entrosamento é ótimo (...) uma faz uma coisa outra faz outra nós nos ajudamos em tudo que precisa, nó, assim não existe nesse ponto não na equipe de trabalho (...) Ta perfeita.” (F. – 53 anos)

“Excelente equipe! Acho que o Projeto Oficinas funciona mesmo de verdade assim, na parte pedagógica, todos eles muito preparados para receber a criança [e o adolescente]. Outra coisa: eles têm uma continuidade de trabalho, são muitos anos. Tem alguns aqui que estão a dez anos, tem dois anos já, junto comigo eles entraram (...) Então eles têm uma continuação do trabalho deles.(...) [Nós temos um cronograma de capacitação com] (...) palestras sobre violência sexual, sobre exploração, sobre inclusão, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre relações interpessoais (...) no tempo que eles estão aqui eles (professores) estão aprendendo a se capacitar. Então eles tem assim um atendimento todo diferenciado de escola convencional, lógico! Hoje eles pegam a criança na sala e vão olhar a criança muito diferente deste outros professores. Eles vão saber que ali tem uma história de vida, já tem uma história de vida que eles vão compreender esta história de vida e vão trabalhar com a criança junto com a história de vida dela. Então a nossa equipe aqui é um fenômeno assim, sabe? É uma coisa assim muito... eu acho que o mais importante do projeto oficinas é a equipe com que ele trabalha.” (R.C.O. – 39 anos)

Vale destacar que apesar do depoimento sobre o Projeto Oficinas evidenciar o preparo dessa equipe (professores) para intervenção no projeto, a proposta sócio-pedagógica demanda outros profissionais que componham uma equipe multidisciplinar. Tal lacuna é apontada por sua coordenadora no depoimento abaixo.

“ (...) eu acho que o Projeto ele funciona mais como uma escola mesmo, ele tem a equipe de uma escola, apesar de ter professores com capacitação diferente (...) são bem capazes de receber as crianças com problemas sociais e tal, mas eu acho que ainda falta a equipe [multidisciplinar].” (R.C.O. – 39 anos)

Por outro lado, além desta proposta de melhoria do “Projeto Oficinas”, sua coordenadora menciona a importância da valorização salarial dos profissionais ali atuantes (professores), o mesmo ocorrendo com o coordenador do “Programa de Educação para o Trabalho”, destacando a importância dos professores serem exclusivos do SENAC. A seu ver esta condição só seria viável se recebessem melhores salários, que possibilitassem esta exclusividade.

Em síntese, quando questionados sobre as necessidades dos projetos e programas e as propostas para melhorá-los os coordenadores apontaram melhorias na infra-estrutura dos mesmos, tais como ampliação de espaço físico (sendo que o “Projeto Oficinas” objetiva a ampliação do projeto para outros bairros do município), recursos humanos e aquisição de material de trabalho. As propostas e necessidades mencionadas, são apontadas respectivamente pela fala dos coordenadores.

“Maior necessidade? É a mudança de espaço físico dele para um outro lugar maior e que não atrapalhe nenhuma escola e a extensão pra alguns bairros periféricos de maior intensidade de problemas sociais.(...) [para isso] nós temos um projeto chamado projeto de extensão que eu contemplaria sete bairros de Balneário Camboriú, Balneário tem treze¹². Contemplando sete bairros você abarcaria toda a Balneário Camboriú (...) pelo crescimento do orçamento há possibilidade de estender o Projeto Oficinas no decorrer dos anos. Então assim, hoje temos este aqui, há dez anos temos esse aqui. Já poderia ter mais um ... no São Judas que é emergência, que é questão de emergência! Muita criança na rua e etc. Nós poderíamos ter já um projeto lá. Não talvez do tamanho do Projeto Oficinas talvez não precisasse ser tão grande, nós temos quatorze oficinas aqui, mas não precisa tudo isso. Como o bairro lá menor, seis oficinas seria ótimo! (...) cobriria bem a demanda lá e assim ir fazendo aos poucos, sabe? Só que a gente sabe que isso é uma luta, né? Você sabe que luta ... você tem que militar, senão não adianta. Mas não paro! (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“(...) outra proposta é intensificar os recursos humanos é fazer com que a equipe esteja mais completa. Está faltando muita gente aqui (...) nós não temos assistente social, nós temos hoje uma estagiária de psicologia (...)” (R.C.O. – 39)

“(...) para melhorar o projeto ele teria que ter (...) um pouquinho mais de infra-estrutura e parceiros (...) o programa ele prevê [melhorias] de questões internas assim, de infra-estrutura mesmo, ele prevê o uso de filmadora, outros materiais tecnológicos mais sofisticados que eu não tinha condições de ter, então agente tinha que adaptar, isso é um ponto. (...) a gente tem problema com transporte (...) têm outras coisas que faltam, mas estão sendo feitas. Que é o quê, a revisão da estrutura do programa, a atualização dos textos, o material didático, atualização das metodologias, a preparação dos docentes (...)” (G. – 31 anos)

¹² De acordo com o IBGE Balneário Camboriú possui quatorze bairros.

4.3.4.2 Demanda reprimida e divulgação das ações

Com base na pesquisa quantitativa realizada na rede de instituições governamentais e não governamentais, existentes em Balneário Camboriú, foi possível constatar que a demanda reprimida é o dado menos coletado pelas entidades (programas e projetos pesquisados). No entanto, é um dado de extrema relevância, uma vez que evidencia o total de adolescentes que não tiveram acesso aos cursos ofertados e sua visibilidade poderia evidenciar a necessidade de ampliação das ações afins.

Em relação a esta demanda reprimida, direta ou indiretamente, todos mencionam existir, porém somente o “Projeto Oficinas” evidencia a demanda através de lista de espera. A coordenadora do “Projeto Agente Jovem” menciona não existir nem ao menos um cadastro adequado com o contato dos adolescentes que ainda não possuíam a idade adequada, mas que gostariam de participar do projeto. Considerando a necessária rotatividade, inevitável quando o adolescente participante completa 18 anos, são buscados adolescentes, através de visitas domiciliares (Programa de Saúde da Família-PSF), para preencher as vagas que surgem.

O “Programa de Educação pra o Trabalho”, em alguns bairros, apresenta uma demanda reprimida de cerca de 200% das vagas ofertadas. Porém, seu coordenador menciona não fazer lista sobre a demanda reprimida, pois a considera uma demanda flutuante, ou seja, é uma demanda que naquele momento da inscrição surge, mas não representa uma demanda real, uma vez que nem todos não selecionados pretendem realizar o curso em uma turma posterior. Com base nesta análise, no momento que irá selecionar alunos para uma nova turma, busca saber se o adolescente (candidato à vaga) já havia buscado o acesso em seleções anteriores e, caso a resposta seja afirmativa, considera este dado altamente relevante para a admissão do candidato.

A comprovação da demanda reprimida e os instrumentos utilizados para alcançá-la são explicitados abaixo, nos respectivos depoimentos dos coordenadores do: “Projeto Oficinas”, “Projetos Agente Jovem” e “Programa de Educação para o trabalho”.

“(...) Agora em agosto eu abro vaga em mais um horário pra preencher essa demanda porque a gente não aceita, sabe? Que haja demanda reprimida assim... que haja uma demanda tão grande sem ser atendida, entendeu? Em agosto a gente abre mais um período (...) e então a gente coloca todos aqueles alunos da lista de espera dentro do Oficinas, até por que tem uma certa evasão, né? Dentro deste tempo agora né? E por que deixar o aluno fora? (...) os professores já tem uma montagem de conteúdo nova a partir de agosto também, tá? Essa nova turma vai iniciar em outro horário, toda nova então não atrapalha [o aprendizado dos demais alunos que já frequentam a referida oficina] (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Não. Sempre assim oh, porque quando completa, sempre tem uma rotatividade, porque completou 18 [anos] temos que estar vendo, às vezes, não chega até o nome,

nós temo que ir em busca, nas visitas que a gente faz (...) a gente coloca aqueles que tão dentro da faixa etária e que tinham vontade de entrar.” (F. – 53 anos)

“Existe, na verdade, a gente evidencia na época da seleção, que o que sobra na seleção a gente (...) apesar de que a gente não guarda, porque a gente acha ela uma demanda flutuante, significa que o interesse existe hoje, mas depois não existe mais (...) pode se dizer que, aquele que teve no ano anterior na seleção já tem 50% de chance, pelo fato dele estar voltando e tentar entrar de novo. Mas, assim, a demanda ela é bem flutuante porque, agente tem notado na avaliação, ela tem aumentado, mas não, mas a intensidade ela ainda não é constante, aumenta mais, aumenta menos. E também depende do bairro, por exemplo, o bairro que agente ta iniciando o programa é, você mal fecha a turma assim na conta certinho, às vezes consegue, no Bairro dos Municípios fechei com 23, que quero fechar com 30.” (G. – 31 anos)

A coordenadora do “Projeto Oficinas” apontou, ainda, um dado importantíssimo a ser considerado: a *demanda em potencial*. Embora ela não tenha utilizado este termo, constata-se que foi este o significado quando menciona que embora o “Projeto Oficinas” disponha da demanda reprimida através da lista de espera, há que ser considerada a população de adolescentes residentes no bairro, ou seja, população que representa uma demanda em potencial, uma vez que se enquadram nos critérios dos cursos ofertados pelo referido projeto.

“(...) a gente sabe que não está atendendo a todos, né...? Quantas crianças têm no bairro? Acho que duas mil crianças. Só neste bairro..., né? Na verdade o mais importante pra nós pra demanda reprimida é a listagem. A gente não fica muito em cima da demanda reprimida (demanda potencial) entendeu? É uma falha, é uma falha (...) não temos um diagnóstico para saber sobre a demanda reprimida (demanda potencial) lá fora. É algo prá pensar.” (R.C.O. – 39 anos)

A observação da coordenadora do “Projeto Oficinas” evidencia a preocupação com a *efetividade* do Projeto, uma vez que a possibilidade de atender um número expressivo de adolescentes representaria, em termos quantitativos, um real impacto na população adolescente do bairro.

Os coordenadores também foram questionados se consideravam necessário ampliar as vagas nos programas e projetos e quais seriam os impedimentos para ampliá-las. Todos foram unânimes em considerar a necessidade de ampliação das vagas e apontaram a ausência de recursos como único impedimento para ampliá-las. A coordenadora do “Projeto Oficinas” reiterou a menção de que o projeto necessita ser estendido para outros bairros.

No que se refere à divulgação dos programas e projetos, os coordenadores mencionam estratégias similares e ao mesmo tempo diferenciadas entre si. Os Projetos governamentais - “Oficinas” e “Agente Jovem”- destacam a divulgação através da mídia e imprensa local. Já a divulgação nas escolas é realizada pelo “Projeto Oficinas” e pelo “Programa de Educação para o Trabalho”. Porém, o primeiro divulga na parte externa das escolas (portão) e em todas as unidades escolares que compõem a rede de ensino no

município e o “PET” é mais pontual: divulga em sala de aula e somente na escola do bairro ou da região onde serão realizados os cursos.

Cabe destacar que a coordenadora do “Agente Jovem” também mencionou divulgá-lo nas escolas. Porém, esclareceu posteriormente que vai até a escola com o objetivo de divulgar o projeto para um aluno indicado por algum órgão de atendimento ao adolescente em situação de risco social (Conselho Tutelar, Juizado da Infância, Programa Sentinela¹³, dentre outros), na intenção de inseri-lo no Projeto. As semelhanças e diferenças podem ser constatadas nos depoimentos a seguir, respectivamente do “Projeto Agente Jovem”, “Projeto Oficinas” e “Programa de Educação para o Trabalho”.

“Através da mídia no total, no geral. A gente passa pela imprensa. A imprensa distribui para todos os meios de comunicação. A gente utiliza muito as camisetas, panfletagem, fazemos eventos, gincanas e sempre divulgando, tá? Divulgamos em todas as escolas públicas] a gente até não entra na escola para não atrapalhar as aulas, né? Nós ficamos no portão com panfletinhos (...) Fica um professor de lado o outro professor de outro entregando o panfleto para quem tem interesse. Camiseta [escrita] Projeto Oficinas bem grande na frente (...) Hoje assim a gente faz a divulgação, mas nem tem necessidade mais, né? (...) Eles vêm todos sozinhos. É só divulgar na rádio local (...) que vem um monte (...)” (R.C.O. – 39 anos)

“Pelos meios de comunicação. Rádio, a televisão não. Na televisão o Governo Federal é que divulga (...) Vamos nas escolas, alguns alunos precisam, dentro da realidade né, problemática, que precisam participar do Agente Jovem (...)” (F. – 53 anos)

“Varia muito pelo parceiro, porque agente leva em conta o interesse do parceiro (...) inicialmente se divulga na sala de aula da escola, no mural, dessa forma, não se utiliza mídia, nada, é dessa forma, e tudo pontual (...). Também depende muito da penetração que aquela instituição que agente tá utilizando tem também. (...)” (G. – 31 anos)

Especificamente em relação ao “Programa de Educação para o Trabalho,” que necessita contar com parceiros para financiamento de 50% do Programa, foi questionada a forma de divulgação para com eles. Dentre a divulgação pontual (de empresa a empresa), contatos informais com possíveis parceiros, o coordenador enfatiza que a divulgação acaba sendo uma consequência dos próprios resultados alcançados e ilustra com a proposta de adesão do *Rotary Balneário Camboriú Centro*, após constatar o resultado expressivo do Programa adotado pelo outro *Rotary Camboriú Praia*, o que se constata no depoimento a seguir, do coordenador do “PET”.

“[Já a divulgação para captar recurso e parceria] parte daquele esquema porta em porta, e do contato. Tudo acontece no contato boca a boca e nos bastidores de eventos, nas coisas que agente participa. (...) eu sair para fazer especificamente isso, não (...) e vai do contato pessoal também (...) No caso do Rotary [Camboriú Praia], o Programa de Educação para o Trabalho, esse ano ele foi escolhido para representar Santa Catarina no prêmio internacional de Responsabilidade Social do

¹³ Programa destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.

Rotary (...) Quando o Rotary Balneário Camboriú Centro ficou sabendo veio conhecer o Programa, então eles já para o segundo semestre, eles querem obter, porque eles acreditam que tudo que é bom pode ser copiado. Então eles já querem (...) também estar fazendo alguma coisa em alguma comunidade. É aquela coisa, né, é um grãozinho de areia aqui, é um grãozinho de areia ali .”(G. – 31 anos)

Em relação ao aspecto em análise, cabe ainda mencionar a sua relação direta com a demanda reprimida. Ou seja, verifica-se que a demanda *reprimida* não é tão significativa pelo fato da divulgação não ser mais ampla. Tal observação pode ser constatada no depoimento dos coordenadores quando questionados se consideram suficientes os mecanismos de divulgação dos projetos e programas ou quais consideravam necessário ampliar.

Todos os coordenadores mencionam que, diante do número limitado de vagas ofertados pelos programas e projetos, a divulgação é suficiente, conforme constata-se na fala da coordenadora do “Projeto Agente Jovem”

“Dentro do número das vagas que nós temos são, porque, se divulgar, fazer uma divulgação muito grande, aí vai vir e nós não vamos ter vaga, porque nós só temos 25 vagas, que além disso não pode ter..”(F. – 53 anos)

Com base nesta constatação, verifica-se que a restrita divulgação dos cursos ofertados pelos programas/projetos em análise é uma forma estratégica de não atingir a demanda em potencial.

Outra menção de destaque em relação à divulgação pode ser constatada no depoimento da coordenadora do “Projeto Oficinas”, a qual acredita que a divulgação do projeto em termos de demonstrá-lo como uma experiência positiva deveria ser ampliada em nível nacional e, para tanto, aponta caminhos desejados para esta divulgação, expressos em sua fala transcrita abaixo.

“(...) Só que acho que apesar de tudo ainda é pouco (...). Deveria ir muito mais longe. Deveria entrar na rede nacional, Tv globo deveria vir aqui e fazer a propaganda (...) um Fantástico da vida vir aqui fazer uma... acho que está muito (...) regionalizado a divulgação dele (...) Acho que ele deveria ter uma divulgação mais ampla. (...) Eu agora escrevi um artigo para um a revista sobre o Projeto Oficinas (...). Escrevi este artigo, então eu faço a divulgação a nível Nacional desta forma: numa revista, em outra revista, em um jornal de outro lugar ... às vezes eu conheço alguém da imprensa de um outro município de outro estado, eu vou lá dou umas entrevistas e tal, entendeu? Pra ter um conhecimento mais amplo da situação (...)”(R.C.O. – 39 anos)

Considerando os dois aspectos anteriormente elencados, dificultadores da execução dos programas e projetos, os coordenadores apontam a necessidade de sua ampliação para atender a demanda reprimida (ou em potencial), como expressam dois dos coordenadores:

“(...) a dificuldade de verba para a ampliação dele [para outros bairros] essa é uma grande barreira que nós temos. Nós estamos lutando há uns três, quatro anos com vereadores, com executivo (...) pra ver se a gente consegue implementar ele em outros bairros, né? .”(R.C.O. – 39 anos)

“ (...) só funcionamos à tarde, só com um grupo [só pode participar quem não estuda a tarde] (...) tem aqueles que, que querem participar e não podem (...)” (F. – 53 anos)

Dentre os fatores que dificultam a execução dos programas e projetos os coordenadores também indicaram a burocracia para aquisição de materiais necessário para realização das atividades, além da necessidade de infra-estrutura e operacionalização adequada para manter os adolescentes e o corpo docente nas atividades, conforme constata-se, a seguir nas falas da coordenadora do “Projeto Oficinas” e do coordenador do “PET”:

“As dificuldades eu vejo assim ... são burocráticas, são as maiores dificuldades. Um pedido de alguma coisa às vezes que emperra...entendeu? (...) [também] a dificuldade de verba para a ampliação dele [para outros bairros](...) (R.C.O. – 39 anos)

“ (...) ele é difícil porque ele exige muito da coordenação, ele exige muita infra-estrutura e ele exige muito do aluno, principalmente. Então, você tem que harmonizar isso. (...) [manter um] adolescente todo dia, 3 horas por dia numa sala de aula é, fora o período que está na escola, já é difícil, manter o adolescente motivado, manter o docente trabalhando em período vespertino, na maioria das vezes, é, 3 horas por dia só, quando na verdade ele ganha por hora, então às vezes ele pode ter um outro emprego fixo, então manter o docente no quadro já é difícil. É, o fato da coordenação é difícil, por causa do pessoal reduzido (G. – 31 anos)

4.3.4.3 Interação com os familiares dos adolescentes

Os coordenadores salientam a “crise do papel da família” que atribuem a escola e projetos e programas o dever de cuidar de seus filhos. Neste sentido, demonstraram-se desfavoráveis à escola integral imposta a criança e ao adolescente. Segundo mencionam os coordenadores do “Programa de Educação para o Trabalho” e do “Projeto Oficinas”.

“(...) talvez o programa, na verdade, ele está complementando uma coisa que falhou em casa, porque a, a família ela se enganou, não é que se enganou por ingênua, se enganou por comodidade, a família botou na cabeça que quem tinha que educar seus filhos era a escola e a própria família sabe que não é isso, mas ela achou muito mais cômodo botar a culpa na escola, quando isso não dá certo. A família acha muito mais cômodo passar essa responsabilidade para a escola, ah, porque eu trabalho, porque eu não tenho tempo, porque eu to desempregado, porque eu tenho problema na família, porque eu tenho avô para cuidar e a escola não é isso, a escola, o papel que tentou assumir, nunca conseguiu realizar, nunca conseguiu fazer, que é educar, já mal e porcamente faz o papel de passar instrução, porque 60% do que a escola passa hoje não é aproveitado, está totalmente fora de sintonia da realidade e ela quis assumir um papel de educadora, que depois viu que não era e agora ta tirando o corpo fora e assumindo que também não é eu que vou dar educação e aí fica a criança [e o adolescente] chupando o dedo (...) .” (G. – 31 anos)

“(...) então eu também não creio nessa questão de escola integral, porque a escola integral pra mim é casa! Eu acho que existe uma outra situação que é a família, que é a mais importante. Que eu acho que a educação, a orientação começa na família,

começa dentro do lar. Então eu acredito demais nas ações educativas complementares que não forcem a criança [e o adolescente] a fazerem coisas que eles não queiram. Escola integral pra mim força [o aluno] a fazer coisas que ele não quer porque como o Cortella diz: ‘toda criança gosta do espaço escolar, quer ir para a escola, ela não gosta de ir para a sala de aula’ e porque que ela não gosta de ir pra sala de aula? Porque tem coisas ali que ela não gosta de fazer. Mas a gente ainda não está nesse tempo ainda de desenvolver potencialidades, de trabalhar potencialidades que a criança [e adolescente] queira, nós ainda estamos na época ainda que a educação é disciplinar, é com disciplinas, é com currículo e pronto, é lógico que a gente vai seguir essa linha, vai trabalhar dentro disso, mas essas ações educativas complementares, que no caso é o projeto oficinas, já contemplam a criança [e o adolescente] de uma forma muito mais razoável, mais agradável porque além dela optar por estar aqui ela vai optar por fazer o que ela quer, são os cursos.” (R.C.O. – 39 anos)

A coordenadora do “Projeto Agente Jovem” acredita que a maior crise vivenciada pela família é a “desestrutura familiar”, conforme afirma abaixo:

“(…) a família claro tem que estar estruturada né, os pais, e hoje em dia a maioria das famílias não tem mais estrutura porque tem muita separação a mãe hoje está com um [companheiro], amanhã, a semana que vem já arrumo outro marido e aí os filhos vão vendo aquilo e vão, eles não aceitam, mas eles vão extravasar aquele sentimento através do comportamento, não fazendo o que a mãe quer, vão fazendo tudo errado pra chamar atenção, e as vezes o pai a mãe nem se toca que é por isso que ta acontecendo aquilo ali.” (F. – 53 anos)

A “família estruturada” seria a família nos moldes tradicionais, ou seja, família nuclear, conforme se constata na caracterização a seguir:

Pra mim [uma família estruturada seria], o pai, a mãe, os filhos vivendo tudo junto, te uma religião, dialogo, eles se sentar pra se alimentar juntos o pai pode trazer o sustento pra casa, te um trabalho digno, que ele pudesse coloca em casa tudo que a família precisa. Mas, isso a gente vê que na nossa sociedade hoje em dia ta muito difícil..” (F. – 53 anos)

Sobre esta caracterização Carvalho afirma que

As expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades, e não garantias. A família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades. (CARVALHO, 2002, p. 15)

Com efeito, os depoimentos dos coordenadores evidenciam o interesse em aproximar os cuidadores dos adolescentes (família/ responsáveis) das ações dos programas e projetos. Os mecanismos utilizados para esta aproximação são eventos de confraternização com pais e/ou responsáveis pelos adolescentes; visitas domiciliares; contatos telefônicos; reuniões, palestras e encontros periódicos com os responsáveis, conforme pode ser

constatado, respectivamente, no depoimento dos coordenadores: “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e “PET”.

“(...) a gente faz aquele... [dia] do pai e a mãe na escola. Os pais vêm fazer as atividades dos filhos. Fazemos uma parada a cada bimestre (...) tem umas paradas e o dia inteiro a gente conversa sobre as crianças, sobre cada criança do projeto é falado (...) é uma espécie e do conselho de classe (...) e à noite a gente recebe os pais, aí a gente passa um vídeo com os filhos deles trabalhando nas oficinas, mostramos as fotos, mostrando eles mais próximos do que os filhos fazem aqui, porque muitos pais não podem estar aqui, [pois] trabalham o dia inteiro, alias a maior parte trabalham o dia inteiro. Temos estas reuniões... fora isso a gente faz alguns eventos dos quais os pais participam e ficamos assim em constante comunicação com eles na falta dos alunos, por exemplo 2, 3 faltas consecutivas a gente já liga pra casa, pra saber o que está acontecendo (...) porque pode ser uma evasão ali e se não tiver comunicação é difícil ... e é assim que a gente tem esse acesso aos pais. Temos uma gincana onde os pais participam, atividades no ginásio de esporte, aquele... ‘fazendo arte com você’ no dia da criança onde os pais estão juntos também ... procurar colocar os pais nas atividades juntos com os filhos, sabe? Procurar fazer eles entenderem o que as crianças estão fazendo aqui e até quem sabe fazer o que eles (filhos) estão fazendo, porque a gente tem esse projeto, né? (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“A visita né, o contato direto com a família, por telefone, na reunião [trazendo os pais] (...) um dia na semana ou á noite fora do horário deles (adolescentes) pra conversa estar mais com a mãe com o pai a gente faz a festinha de integração quando a gente faz a reunião, a gente faz um salgado, bolo e leva então eles tomarem café juntos com os pais, então eu quero fazer esse ano mais encontros entre eles pra família estar assim bem, bem próxima, né.”(F. – 53 anos)

“(...) o primeiro passo é ta trazendo a família, o primeiro passo já foi dado, que são as reuniões, para acompanhar o próprio desempenho do filho, então esse era um passo, o próximo passo agora é a inclusão de palestras direcionadas aos pais, que passam por questões sociais, até planejamento familiar, a própria empregabilidade (...)”(G. – 31 anos)

Consideram, por outro lado, que o trabalho com a família dos adolescentes é muitas vezes dificultoso. Os coordenadores apontam cinco elementos que dificultam o trabalho com as famílias dos adolescentes. São eles: falta de profissionais (assistente social) que realize um trabalho mais próximo à família; falta de compromisso dos pais ou dos responsáveis em relação às atividades dos programas e projeto; falta de valorização dos pais em relação ao projeto; a formação familiar muitas vezes intolerante e preconceituosa que acaba por influenciar estes adolescentes; e a falta de clareza do papel familiar e a conseqüente intenção de repassar as atribuições e responsabilidades da família para os projetos e programas. As referidas dificuldades serão ilustradas pelos depoimentos dos coordenadores, na seguinte seqüência: “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e “PET”.

“Com a família? A falta de assistente social ... falta essa ponte para chegar até as famílias.(...) Eu não acho difícil lidar com os pais, eu não vejo dificuldades, mas é lógico existem barreiras, existem uma coisas mais complicadas: pais que não vem às reuniões nunca, pais que se omitem (...) aquele pai que acha que o Projeto Oficina é aquela coisa feia: depósito ... chegou aqui dentro e entregou... esse pai é difícil de lidar! Só que daí o que a gente pode fazer é trabalhar a criança {e o adolescente} é buscar não perder essa criança [e o adolescente], porque a gente

sabe que naquela condição (de omissão) é importante que a criança [e o adolescente] esteja aqui. Então a gente vai insistir, uma hora a gente consegue entender? Mas a maior parte das vezes que isso acontece a gente não consegue ...(...)" (R.C.O. – 39 anos)

“Às vezes a mãe e o pai, não têm aquele [compromisso com o projeto] (...) a gente tem que tá perguntando ligando porque que não vem, às vezes o pai e a mãe esquecem um pouco de fazer essa cobrança (...) é a forma com que a família vive em casa, né.”(F. – 53 anos)

“O que dificulta é a própria formação (...) e os próprios valores que algumas famílias fomentam para o menor, que não vão de encontro ao objetivo e sim tão dentro da realidade social que agente vive. Se ele já nasce, já é criado e ele chega pra gente já com a mentalidade da intolerância, do preconceito, de levar vantagem em tudo é mais difícil você chegar onde quer, você até chega, mas é mais complicado, poderia ser um caminho bem mais fácil se a família já não tivesse viciado também nessas coisas (...). Mas ao mesmo tempo é tudo, tudo faz parte do jogo, tudo faz parte do processo, porque se tudo fosse perfeito, eu não teria porque ta lutando contra isso na sala de aula, eu não teria porque ta fomentando isso, porque eles já teriam isso de casa, isso tá óbvio, a partir do momento que o preconceito não existe, que você não tem que trabalhar preconceito, que você não tem que trabalhar o convívio em grupo é porque isso já não existe, isso já traz isso de fora, então tá presente, então, na verdade, se essas questões já viessem de casa, talvez até não teria nem porque o programa existir (...)"(G. – 31 anos)

Dentre os elementos facilitadores elencados pelos coordenadores, tem-se: a credibilidade e a valorização atribuída aos programas e projetos; auxílio pessoal e material; contato pessoal com os pais (visita domiciliar); e o amor dos pais pelos filhos que possibilita que eles transponham alguns valores e regras para beneficiar o aprendizado de seus filhos.

“A maior parte dos pais acha que o Projeto Oficinas é uma passagem importante na vida dos filhos, portanto a valorização e a credibilidade é grande. Então eles auxiliam muito o Projeto Oficinas em todos os sentidos: na parte material, na parte ...até de auxiliar quando não tem professor, [pois] eu tive mães que viajaram muitas e muitas vezes com as meninas da ginástica rítmica para outras cidades, para outros municípios para se apresentar. (...) a ginástica rítmica é tão bem assistida que os pais montaram uma ONG: ‘associação de ginástica rítmica’ (...) Eu te falo é uma coisa excelente o contato que nós temos com os pais das crianças aqui (...)"(R.C.O. – 39 anos)

“É esse contato que a gente tem as visitas que a gente faz que a gente tá sabendo o que tá acontecendo, os problemas que o pai, a mãe tão tendo com aquele jovem [e então levam para o ‘cantinho do mofo’¹⁴] (...)."(F. – 53 anos)

“O amor deles pelos filhos, porque (...) temos problemas, temos coisas para arrumar, temos coisas para consertar, temos dificuldades para eles assimilarem alguns valores, a família similar, mas no final eles acabam compreendendo que é, que é tudo pelo bem dos filhos deles, então, muitas vezes a família acaba dando o

¹⁴ “Cantinho do Mofo” é um espaço criado pelos profissionais do Projeto Agente Jovem para trabalhar individualmente de forma terapêutica o adolescente através de um momento de reflexão sobre sua vivência. Semanalmente é “escolhido” um adolescente para participar do “Cantinho do Mofo”, porém a seleção não é aleatória. Ocorre que após o contato com os familiares dos adolescentes é constatado o “agente jovem” que está passando por algum conflito pessoal ou familiar que necessita de um atendimento mais aproximado. Posteriormente, em contato com os adolescentes, é forjado um sorteio com as fichas dos mesmos no qual o resultado é a seleção do “agente jovem” previamente escolhido, o qual é convidado para conversar com a psicóloga no referido espaço.

braço a torcer e ela acaba assimilando coisas novas no programa através do filho e muitas vezes o filho se torna um multiplicador dos valores que agente quer para a família e muitas vezes o efeito é contrário, então a filho passa a ser a influência positiva. Então, através do amor deles pelo filho, de ver que o filho tem chance de mudar a vida, então eles acabam acatando um monte de coisa que talvez no começo eles não acreditam, mas que depois eles vão assimilando para si.”(G. – 31 anos)

4.3.4.4 Desarticulação, descontinuidade e insuficiência das ações educativas complementares

Em relação à rede municipal de atendimento à criança e ao adolescente os coordenadores mencionaram a falta de articulação e de integração entre os órgãos como um grande empecilho para o trabalho, uma vez que fragmenta o atendimento e impossibilita sua eficácia, conforme afirma a coordenadora do “Projeto Oficinas”,

“(...) a rede está fragmentada! Nós temos que juntar cacos para fazer novamente a coisa inteira! (...) [Pois] falta comunicação (...) se existe essa rede né? Falta conhecer um ao outro se preocupar com (...) que cada um faz, se preocupar com o que aquela entidade faz (...) deveria ter mais uma integração, mais uma inteiração ... mais comunicação entre as entidades, entre os órgãos que trabalham com a criança [e o adolescente], entre a promotoria... (...)”(R.C.O. – 39 anos)

Dentre os aspectos positivos da rede os coordenadores enfatizaram a ação do poder judiciário, através da Promotoria e do Juizado da Infância, particularmente o trabalho do promotor, e da juíza titulares; o comprometimento do executivo municipal através do repasse de 1% do orçamento o “Fundo para a Infância e Adolescência (FIA)”, para ações e projetos voltados à criança e ao adolescente e o aspecto operacional conseqüente do comprometimento dos profissionais e militantes da área. A seguir, podem-se constatar nos depoimentos dos coordenadores do “Projeto Oficinas” e do “Programa de Educação para o Trabalho” a formulação e indicação dos aspectos facilitadores apontados acima.

“(...) quando o Poder Público, com toda a boa vontade, dá 1% do seu orçamento público para o fundo criança (FIA – Fundo Para a Infância e adolescência) é porque se interessa mesmo pela causa da criança [e do adolescente] porque nesse Brasil inteiro muito pouco, muitos poucos dirigentes de município fazem isso (...) depende da boa vontade? Não, depende de compromisso, depende de entender que isso é Lei, criança e adolescente é prioridade absoluta e não se pode esquecer disso, não se pode pensar em todas as outras coisa: obras, a parte empresarial, a parte de turismo (...) se criança [e adolescente] é prioridade absoluta, é prioridade aqui e em qualquer lugar do mundo, é a prioridade absoluta ideal! É universal isso! (...) nós temos um orçamento de porte (...) o nosso orçamento é um orçamento legal ... 1% deste orçamento é dinheiro que quase todo este país, nos municípios, nunca vai ver. Então de repente ganhava cento e poucos mil reais no fundo e passa a ganhar um milhão! É de boa vontade! Não só boa vontade é compromisso é entender que existe lei, entender que criança [e adolescente] é prioridade absoluta! (...) (R.C.O. – 39 anos)

“Eu não sei como é que ta em relação à infra-estrutura, eu não sei como é que está no operacional (...) eu noto muito comprometimento das pessoas, isso eu noto, muito comprometimento e preocupação por parte da Prefeitura, nas Secretarias, a criança e o adolescente eu vejo, e a preocupação não é só da Secretaria específica, sinto isso nas outras Secretarias quando agente lida com a questão da criança e do adolescente, eu sinto a preocupação, eu sinto isso por parte do poder judiciário muito forte, em Balneário Camboriú (...) no Conselho Tutelar a gente nota eles preocupados e comprometidos também (...) então de vontade e comprometimento está muito bem servido, no operacional propriamente dito eu não tenho conhecimento assim, de causa, como as coisas tão funcionando (...)”(G. – 31 anos)

Os coordenadores apontaram, também, a descontinuidade das ações governamentais como um grande desafio para o desempenho adequado das ações nos programas e projetos, bem como para as políticas públicas de forma geral, pois são tratadas como questões de governo e não de Estado. Ou seja, estão vinculadas a siglas partidárias e a gestões governamentais e não compreendidas como uma questão de Estado, ou seja, de política pública, que necessita ser permanente e continuada para ser eficaz. Face a esta análise, os coordenadores apontam três principais elementos de descontinuidade das ações governamentais. São eles: rotatividade dos funcionários, inconstância dos financiamentos públicos (majoritariamente presente em período pré-eleitoral) e descontinuidade das ações, como destacam os coordenadores do “Projeto Oficinas” e do “PET”.

“[Sobre a rotatividade] é até uma questão que eu tenho que dizer pra ti a gente tem que estar preparado (...) porque a gente não sabe, né?... Os governos que vem, os que vão, a gente não sabe o que vai acontecer, né? Gostaria eu de estar concursada, né? [Já em relação ao financiamento] de dois em dois anos em três, quatro alguém resolve fazer uma resolução, tá? A de se mandar uma verba pra se manter ... os Projetos que é este caso do FNDE agora porque: aí é que entra a questão política ... porque que tua acha que tá saindo agora? Ano político, ano de mudança de presidente da República. Aí lógico daí vem verba federal. Ai você faz os projetos para receber [os recursos]. Mas sabe quando eu tive a oportunidade disto aqui (verba)? Quando ele entrou ... no primeiro ano do presidente ... houve esta verba, agora de novo, porque? Mudança, né? De presidente. Então isso nossa! Isso aí é uma barreira muito grande que a gente tem né?” (R.C.O. – 39 anos)

“(...) o que tem que estar é sempre correndo atrás, porque nunca pode achar que ta tão bom, tem que ficar o tempo todo criando novas possibilidades e coisas permanentes, coisas que se fixem, não programas que podem acabar de um ano pra outro, tem que ser coisas que tenham continuidade, que sejam referência, que criem raízes e que possam atender um número xis, da forma que você possa ter um acompanhamento real daquilo, uma avaliação real daquilo, uma avaliação comparativa e qualitativa que possa te dar parâmetros pra daí traçar novos rumos, né, porque a partir daí que você consegue, você não pode avaliar um programa por 1 ou 2 meses, você não vai ter dados suficientes da coisa e, achar que acabou, ou lançar um programa diferente em cada ano, ou cada governo que entra elimina aquele, começa um novo, então, isso não dá certo, tem que haver realmente uma política, essa política tem que ter, chegar a ser uma política de consenso, essa política pública pro adolescente, criança ou adolescente, e ser levada adiante e ir fazendo os ajustes necessários e não cada governo que entra mudar a política como um todo.”(G. – 31 anos)

Kliksberg tece críticas as discontinuidades de ações estatais caracterizadas como ações de partido e não de Estado e esclarece que

Um Estado inteligente na área social não é um Estado mínimo, nem ausente, nem de ações pontuais de base assistencial, mas um Estado com uma “política de Estado”, não de partidos, e sim de educação, saúde, nutrição, cultura, orientado para superar as graves iniquidades, capaz de impulsionar a harmonia entre o econômico e o social, promotor da sociedade civil, com um papel sinergizante permanente (Kliksberg, 1999, p. 48)

Sobre a oferta de cursos para adolescentes em nível municipal, os coordenadores consideraram que Balneário Camboriú não possui quantidade satisfatória e destacaram a limitada oferta de atividades esportivas e de lazer, especialmente para adolescentes acima de 14 anos. Um dos coordenadores enfatiza a sazonalidade e a migração como fatores que dificultam o atendimento da demanda. Estas observações estão presentes nas formulações dos coordenadores do “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem” e do “PET”.

“Não! ... de forma nenhuma! Eu acho que existe uma carência muito grande de cursos para adolescentes. Acho que o Projeto Oficinas atende em maior quantidade crianças e adolescentes até 14 anos. Da faixa etária dos 14 anos aos 18 incompleto (...) vamos dizer... essa demanda aí está carente. Está carente de cursos, está carente de ...de programas em todos os sentidos, tá? (...)”(R.C.O. – 39 anos)

“(...) eu acho que deveria ter mais programas pra juventude [como] esporte, lazer ah, coisas que despertem a atenção do jovem, assim, pra praticar, porque a gente vê é que muitos ficam na rua porque não têm o que fazer, não tem um campo, não tem uma quadra de tênis, não tem isso, não tem aquilo.”(F. – 53 anos)

“Não, mas eu acho que nenhuma cidade possui e que vai ser difícil atingir o ideal, são questões que envolvem mil variantes, envolve sazonalidade, envolve imigração, envolve mil e uma variantes que não, tu não vai atingir um número ideal nunca (...) eu vejo uma deficiência no esporte, eu não vejo isso tão evidente, o fomento ao esporte em Balneário Camboriú, que passa também por aquilo que eu falei antes pra estrutura (...) e se está parado é só botar pra funcionar e, e programas em geral, o que tem agente não vê tão evidenciado assim. E proporcionalmente é pouco né, porque tem quem fica solto, sem fazer nada, sem ter nada pra fazer.”(G. – 31 anos)

Vale destacar, entretanto, que os coordenadores apontam a necessidade de serem ampliadas ações na área de esporte e lazer, mas principalmente formação para o trabalho de qualidade em consonância com a realidade de trabalho local (turismo e comércio) que contemplem adolescentes e jovens, conforme enfatiza a coordenadora do “Projeto Oficinas”.

“[A área de maior carência do município em termos de cursos para adolescentes?] eu acho que é a preparação para o emprego... eu acho que são cursos que preparam eles para a vida. (...) Eu acho que nem tanto o esporte. Eu acho que tem muita escolinha de esporte, sabe? Mas creio assim que esporte é bom, é ótimo durante uma fase da vida, mas nem todo mundo vai viver de esporte, nem todo o jovem vai viver de esporte, porque eu não estou falando mais do adolescente até 14 anos, estou falando do adolescente de 15 até 21 anos...os que têm 18 a 21 já estão entrando na área do emprego, já estão entrando nesses aspecto de emprego e eles precisam do que? De cursos qualificados não qualquer coisa! Mas qualificados, né? Que possam levar eles para um bom emprego, né? (...) deveria ter cursos de

preparação para o emprego. Não estou falando nem de qualificação profissional, mas de preparação para o emprego e, em consequência disto, curso que de fato acompanhassem o mercado de trabalho do município que no [nosso] caso é o empresarial turístico. Têm muitas lojas e têm muitos hotéis, [então] hotelaria, turismo, etc. (...) Então eu acho que têm cursos direcionados para o mercado de trabalho que tem em Balneário Camboriú. Então assim ó: espanhol eu acho importante, informática: isso é uma coisa básica! Todos devem ter, certo? As relações humanas, as relações interpessoais (...) cursos básicos de administração, curso básico de atendimento ao público, de camareira de... porque a gente não sabe o que eles querem na vida, todo emprego é emprego, todo emprego tem lá sua coisa boa (...) sua importância (...)”(R.C.O. – 39 anos)

Os coordenadores também desejam ampliar as ações desenvolvidas nos projetos e programas e propõem a criação de atividades esportivas, culturais (como acesso ao teatro, cinema) e fomento a leitura. Tais intenções são apontadas nos depoimentos dos coordenadores do “Projeto Agente Jovem” e do “Programa de Educação para o Trabalho”.

“(...) nós estamos pensando nesse ano ampliar [as atividades], marcar assim, oh, com a Secretaria de Esporte um dia pra eles praticarem esporte, jogar futebol, vôlei, o que eu eles quiserem, o que eles se identificarem com aquele tipo de esporte. Por exemplo, cinema, mas pra ir ao cinema tem que pagar, então teria que ter alguma coisa que a clientela, essa clientela tivesse um acesso mais fácil.(...)”(F. – 53 anos)

“(...) além do esporte [e do teatro] eu acho que o fomento à leitura é fundamental, a falta de leitura, a falta de cultura geral, a falta de capacidade de processar e compreender um texto, do adolescente hoje é algo incrível. (...) isso reflete bem lá na frente (...)”(G. – 31 anos)

5 QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS

Atendendo a um dos objetivos da pesquisa foram entrevistados, além dos coordenadores, 13 adolescentes. Destes, seis meninos e sete meninas, que haviam realizado ou estavam realizando ações educativas complementares (cursos de formação) em um dos três principais Programas e Projetos desenvolvidos no município de Balneário Camboriú: “Projeto Oficinas”, “Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” e “Programa de Educação para o Trabalho” (PET – SENAC).

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

Dentre os entrevistados somente uma menina é afro-descendente, sendo os demais “brancos”. A maioria dos adolescentes é católico e somente dois são evangélicos.

Dos 13 adolescentes entrevistados somente dois são nativos de Balneário Camboriú. Dois deles residem na cidade desde os primeiros dias de vida, pois somente nasceram no município vizinho (Itajaí), em virtude de melhores recursos hospitalares. Dos demais, sete migraram com seus familiares para o município entre três e seis anos e os demais residem no município entre 10 e 15 anos.

Entre os entrevistados, nove são catarinenses, três são procedentes de outros estados (São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul) e um adolescente menciona não saber sua procedência, uma vez que é adotivo.

Apenas quatro residem no município por motivos familiares (herança, adoção, separação dos pais e estudo do irmão), sendo que um deles procedente do estado de São Paulo (Sorocaba) também menciona a “fuga” da violência urbana. Os demais mencionam residir em Balneário Camboriú em virtude de maiores oportunidades de trabalho e infra-estrutura do município, com exceção de uma adolescente que se mudou com sua família recentemente para Camboriú (cidade vizinha), pois seus pais não conseguiram pagar aluguel em Balneário Camboriú. Porém, ela continua cursando a escola e o Projeto nessa cidade, ou seja, usufruindo as políticas públicas de Balneário Camboriú, uma vez que o outro município (Camboriú), a exemplo da maioria dos municípios brasileiros, não dispõe de serviços suficientes que abarquem sua demanda. Sobre este contexto, D’Agostini menciona que

O empobrecimento da população, como resultado dos vários planos econômicos e políticas nacionais, somados às peculiaridades locais incharam as periferias da cidade, principalmente “Camboriú Velho” (como era chamado anteriormente), hoje Município de Camboriú. Criaram-se assim, os “bolsões de pobreza” e, derivados destes, trabalhos informais e temporários em forma de empreiteiras e sem vínculos empregatícios e os ditos subempregos: catadores de papel e latinhas (resíduos do turismo, passível de reciclagem), faxineiras residenciais com oportunidades somente em temporadas. Até os dias de hoje, constituem um modo de vida, sobrevivências e subsistência de grande parte deste segmento alijado do acesso aos bens produzidos, ou seja, como vários autores afirmam: “os excluídos”, ou falsos incluídos, ou ainda, segundo Rivera¹, “os barrados no baile”. (D’AGOSTINI, 2005, p. 95)

A maioria dos adolescentes entrevistados reside no Bairro das Nações e Centro, respectivamente os mais populosos. Contudo, exceto o Bairro das Nações, onde é executado o Projeto Agente Jovem, não há a relação entre o bairro de residência dos adolescentes com o bairro em que o Projeto ou Programa são desenvolvidos. Os demais bairros de moradia dos entrevistados são Ariribá, Estaleirinho, Municípios, Vila Real e Barra.

Em relação à condição habitacional, predomina a moradia própria (familiar) seguida da alugada, sendo que somente em dois casos o imóvel é cedido. O tipo de moradia é predominantemente de alvenaria.

O grupo familiar é composto predominantemente por quatro membros. Torna-se importante destacar a presença de duas famílias maiores, composta por sete membros e duas famílias com somente dois membros, sendo um deles o próprio adolescente.

Dos 13 adolescentes entrevistados, três não residem na companhia dos pais biológicos, pois em um dos casos o adolescente é adotivo e nos outros dois casos residem com irmãos, uma vez que a condição socioeconômica dos genitores os impossibilita de com eles residirem. Sendo que em um dos casos a adolescente contribui com a renda para as despesas dos irmãos menores que ainda residem com seus pais em seu município de origem.

O estado civil dos genitores é predominantemente o de casado. Seguida de um número significativo de pais divorciados/ separados. Somente em um caso a mãe reside com seu convivente, o que contraria a tendência nacional de famílias recompostas; em um caso a mãe é solteira e o adolescente não reconhece o próprio pai.

Dos entrevistados, uma adolescente já possui uma relação conjugal estável há cerca de um ano, porém reside com o convivente na residência e na companhia de seus pais e demais membros da família. Dois adolescentes não residem com seus pais e sim com irmãos mais velhos. Embora a maioria (seis adolescentes) dos entrevistados resida com seus pais e irmãos (família nuclear) é também expressivo o número de adolescentes (quatro entrevistados) que residem em famílias chefiadas por mulheres (monoparentais). Há também

¹ Consultor da Unicef para a Infância e Juventude.

a presença de famílias recompostas (padrastos, avós e tios) o que condiz com as informações apresentadas por Goldani (apud D'AGOSTINI, 2005) em relação à composição das famílias o autor destaca

o predomínio das famílias *nucleares*, mas aponta a forte tendência de famílias *monoparentais*, com um número maior de mulheres como chefe. Aponta também o aumento das famílias *recompostas*, decorrentes do número crescente de separações e divórcios. Aumenta também o número de pessoas que vivem sós – famílias *unipessoais*. No quadro das relações conjugais, a autora enfoca o aumento progressivo da co-habitação e da união consensual, que deixa de ser um a característica ou um sinal de pobreza, hoje uma opção de pessoas de todas as classes sociais. Paralelamente, houve um avanço das uniões civis em contraposição à união religiosa. Em face disso, há um consenso entre autores hoje já não é mais possível falar simplesmente de “um modelo de família”. Admitem-se cada vez mais diversificações das formas e modelos familiares que não mais a tradicional, pai, mãe e filhos. (GOLDANI, apud D'AGOSTINI, 2005, p. 96)

Dentre os adolescentes que residem com os pais, ou com pelo menos um dos genitores somente em três casos os responsáveis trabalham em período integral. Em relação aos demais, a maioria possui a companhia em tempo integral de um dos genitores, os quais predominantemente são as mães consideradas “do lar”.

Nenhum dos adolescentes possui filhos o que se torna relevante mencionar, uma vez que a gravidez na adolescência tem sido um fenômeno crescente, segundo dados do IBGE. Desde 1980 o número de adolescentes entre 15 e 19 anos grávidas aumentou 15%. Só para ter idéia do que isso significa, são cerca de 700 mil meninas se tornando mães a cada ano no Brasil. Desse total, 1,3% são partos realizados em garotas de 10 a 14 anos.

Sobre a escolaridade dos pais predomina o ensino fundamental, sendo mais significativa a conclusão do ensino primário (1º a 4º série). Em apenas três casos a mãe possui graduação na área de educação, sendo que uma delas tem pós-graduação. Em relação à escolaridade do grupo familiar em geral, somente em dois casos há a presença de outros membros da família graduados ou graduandos.

Em relação à renda per capita familiar², o valor predominante é de um salário mínimo a um salário mínimo e meio³. Sendo que a renda per capita familiar de uma adolescente é de ¼ do salário mínimo e a família de outro adolescente a referida renda é de mais de dois salários mínimos e meio. A diferença na renda per capita familiar dos adolescentes se deve ao fato de que um dos Programas (PET), não estabelece o critério de baixa renda para a inclusão dos adolescentes em suas atividades.

² A renda familiar será demonstrada pela per capita, a fim de objetivar dados mais precisos, uma vez que o número de membros varia muito entre as famílias pesquisadas.

³ O cálculo foi realizado considerando o valor do salário mínimo de R\$ 300,00 (valor do salário na época da entrevista).

Pouco menos da metade das famílias (cinco) possuem mais de um membro empregado⁴, sendo que em quatro casos há a presença de aposentados no grupo familiar.

Contudo, a outra parcela das famílias dos adolescentes entrevistados tem pelo menos um membro que exerce funções transitórias, fazendo “bicos (costureira, cuidador de crianças, diarista, professora de pintura, ator, pedreiro, auxiliar de eletricitista, vendedor de carro, segurança, vendedor ambulante, serralheiro e locador de imóveis), sendo que um deles é um médico argentino que não exerce a profissão e contribui com o orçamento familiar através do aluguel de imóveis que possui. Um número inferior (dois) destas famílias possuem pelo menos um membro “desempregado”, ou seja sem exercer nenhuma função, mesmo que informal. Apenas uma das famílias conta com bolsa de auxílio governamental (Bolsa Família)⁵.

Todos os adolescentes entrevistados estudavam quando foram inseridos nas atividades educativas complementares, mesmo porque a matrícula e a frequência escolar são uns dos critérios exigidos para inserção nessas atividades. Duas adolescentes, no momento da entrevista, já haviam concluído o ensino médio, embora uma delas estava cursando somente uma disciplina que ficou pendente. Seis adolescentes cursavam o ensino médio e cinco cursavam o ensino fundamental (5º a 8º série).

A maioria dos adolescentes entrevistados estuda de manhã, sendo que apenas três estudam no período noturno.

As escolas cursadas são próximas das residências dos adolescentes, o que representa a garantia do direito de “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, preconizado no artigo 53 inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A questão de defasagem entre a idade e série não é tão significativa entre os adolescentes entrevistados, pois somente quatro estavam nesta condição e, no máximo, haviam reprovado dois anos. Dentre os motivos apontados pela reprovação, uma adolescente menciona que sua família constantemente muda de endereço e isso a prejudica nos estudos levando a reprovação em dois anos escolares; já os outros três apontaram a indisciplina como motivo da reprovação, sendo que um deles menciona que no ano em que reprovou estava

⁴ Não está sendo contabilizado os adolescentes entrevistados, uma vez que nem todos possuem idade para inserção no mercado de trabalho e a situação trabalhista deles será demonstrada posteriormente.

⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). Maiores informações no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

muito interessado em aprender sobre outros temas e em estudar e pesquisar, mas ficava tão envolvido com a pesquisa dos referidos temas que não fazia os trabalhos exigidos pela escola.

Dos adolescentes reprovados somente um deles cursa o EJA⁶ em período noturno, uma vez que o município não dispõe do sistema de supletivo no horário diurno, o que evidentemente representa uma situação de risco para adolescentes que residem em bairros violentos e com expressiva presença de tráfico de drogas.

Dentre os 13 adolescentes entrevistados somente quatro trabalham, porém destes somente um possui registro em carteira de trabalho. Dos demais, uma trabalha na condição de estágio pelo CIEE⁷, outro na função de costureiro (menino) em trabalho informal e a outra adolescente com vendas de produtos de beleza, sendo que esta possui apenas 12 anos.

Os adolescentes que não estão exercendo nenhuma atividade e que possuem idade legal para inserção no mercado de trabalho mencionam que tem o desejo de trabalhar, porém não tem conseguido nenhum emprego, conforme pode ser constatado em seus depoimentos.

“Eu já fui procurar só que ... todo mundo fala que é pra deixar currículo e ... só que sei lá, deixa currículo e os caras não chamam. Eu fui já no SINE, já fui naquele Ministério do trabalho deixei só que ninguém me chamou até agora.” (G. A. J. – 16 anos)

“Eu fui atrás [de emprego] e...porque que eu não estou trabalhando agora é porque tem que ter experiência e eu não tenho ainda experiência. No caso eu tenho que fazer mais cursos pra entrar na experiência e é difícil [conseguir emprego] porque eu sou de menor também (...) tem toda uma dificuldade (...)” (M.S. – 16 anos)

Sobre a dificuldade de inserção de jovens (adolescentes) no mercado de trabalho Pochmann (2000) menciona que atualmente os empregos criados, além de serem insuficientes são em geral precários, principalmente nos setores de serviços básicos (limpeza, segurança, garçons etc.). Além de serem vagas instáveis e de baixa qualificação, a sua ocupação termina ocorrendo, na maioria das vezes, por trabalhadores adultos com escolaridade mais elevada e alguma qualificação profissional. Isto faz com que, de um lado, as antigas portas de ingresso dos jovens no primeiro emprego terminam sendo fechadas (construção civil, bancos, serviços

⁶ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (fonte: <http://www.centrorefeducacional.com.br/eduadult.htm>).

⁷ “O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma instituição filantrópica mantida pelo empresariado nacional. O maior objetivo do CIEE, nestes 42 anos de existência é encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior uma oportunidade de estágio que os auxiliem a colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria” . (Fonte: <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>)

na grande empresa e administração pública) e, de outro lado, as vagas existentes sejam ocupadas preferencialmente pelos adultos com maior escolaridade e qualificação.

Dos entrevistados, quatro nunca realizaram atividade laboral, um deles possui 17 anos e os outros três possuem 14 anos, idade que já poderiam estar inseridos no mercado de trabalho, mesmo que na condição de aprendizes para estes de que possuem idade inferior a 16 anos.

Dos 13 adolescentes entrevistados, nove já tiveram várias experiências de trabalho. Entre os meninos foi constatado o desempenho das seguintes funções: vendedor de artigos esportivos, técnico em informática, chapeiro, artesão, garçom, costureiro, balconista em agropecuária, auxiliar de serralheiro, locador de cadeira de praia (verão) e auxiliar de pedreiro.

Em relação às funções desempenhadas pelas meninas foram contatadas as seguintes: secretária de clínica de fisioterapia, vendedora de produtos de beleza, camareira, vendedora ambulante de sucos na estrada (BR), vendedora em loja, atividade teatral em ponto turístico do município, atendente em xerox na universidade, estoquista, auxiliar de cozinha e doméstica.

De posse da relação das atividades já exercidas pelos adolescentes entrevistados constata-se que a maioria das funções é proibitiva legalmente, por caracterizar-se como penosas ou insalubres, conforme foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

As funções exercidas pelos adolescentes empiricamente comprovam a análise de Pochmann (2000) quando este menciona que “as alternativas ocupacionais do jovem são, cada vez mais, distantes dos setores modernos da economia e geralmente associadas aos segmentos de baixa produtividade e alta precariedade do posto de trabalho” (POCHMANN, 2000, p. 63)

A Ação Educativa (2002), documento do “Grupo técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda”, demonstra que

entre os adolescentes de 15 a 17 anos que permanecem inseridos no mercado formal, predominam as tradicionais ocupações em atividades administrativas, no comércio e serviços, principais portas de entrada do adolescente no mundo do trabalho formal. Além disso, chamam a atenção as condições de trabalho: a maior parte dos adolescentes trabalham em estabelecimentos com até 50 empregados – o que na maioria das vezes limita suas perspectivas de ascensão profissional -, e 80,8% deles cumprem jornadas semanais superiores a 40 horas, o que, certamente, traz prejuízos ao seu desempenho escolar e reduz o tempo e as possibilidades de vivenciar sua condição juvenil. (AÇÃO EDUCATIVA, 2002, p. 23)

A carga horária de trabalho dos adolescentes nas funções que exercem atualmente ou que já exerceram foi de no mínimo quatro horas e no máximo de 13 horas no período de verão, trabalhando inclusive em domingos e feriados.⁸

Dentre os quatro adolescentes que desempenham atividades laborativas, a renda que auferem varia entre R\$ 150,00 a R\$ 530,00 reais, e representa cerca de 15, 38% a 50% do orçamento familiar.

Ao verificar, de forma geral, o expressivo percentual de contribuição da renda do adolescente para a renda familiar, pode-se analisar, de acordo com Cervini e Burger (1996), que adicionalmente o significado dessa contribuição aumenta ainda mais quando, em vez de considerar o aporte financeiro de cada criança e adolescente separadamente, presta-se atenção às contribuições do trabalho infanto-juvenil como um todo, dentro da família. Sobre este aspecto, Barros (1999) menciona que as famílias de baixa renda necessitam contar com a com a mão-de-obra de seus filhos para, juntos, constituírem uma renda que lhes permita sobreviver.

5.2 ADOLESCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE SUA AUTO-IDENTIFICAÇÃO

A maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é um jovem é, de acordo com Carrano,

estabelecer critérios para situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude. De fato, este princípio é utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisivos etc. (CARRANO, 2000, p. 12)

Como afirma Carrano (op.cit., p. 12), “as idades não possuem um caráter universal”. Deste modo, sendo difícil estabelecer algumas características compartilhadas pelos jovens brasileiros, de um modo geral, na atualidade, o melhor que se tem a fazer é ouvir os próprios adolescentes sobre o que eles têm a dizer em termos de sua auto-identificação.

Na opinião dos adolescentes, a adolescência é um período de suas vidas marcado por mudanças, tanto biológicas quanto comportamentais. É, entre outros aspectos, a fase de descoberta de si mesmo; do aumento de liberdade, mas também de responsabilidades e de

⁸ Cabe ressaltar que a realidade de trabalho em Balneário Camboriú é sazonal sendo que no verão a carga horária se eleva significativamente em relação aos outros períodos do ano.

maturidade e como fase de preparação para a vida adulta . De um modo ou de outro, estes aspectos aparecem nos depoimentos a seguir:

“Ser um adolescente...? Eu acho que um período de muita mudança assim...,[pois] você passa de criança quando você tem tudo com os seus pais [total dependência e na adolescência] você começa a ter mais responsabilidades e tem pouco tempo para decidir o que você quer para o resto da sua vida, né? Decidir o seu futuro. É isso adolescência pra mim.Ah é um período um pouco complicado porque ao mesmo tempo em que você começa a criar responsabilidade você também que se divertir um pouco mais também, né ? Agora adquirindo responsabilidade você consegue ter um pouco mais de liberdade também. É um pouco difícil conciliar tudo.” (J.C.C – 16 anos)

“Você está entrando num mundo da vida você está saindo daquela fase [de dependência] do pai, da mãe, então você começa tornar aquela responsabilidade, começa tomar aquela autonomia, você vai andando, então é uma fase de transição: as vezes coisas difíceis, as vezes coisa legais, então você fica naquela fase de transição. Ser adolescente hoje é fácil e difícil: às vezes você não precisa se preocupar e também às vezes é difícil porque você precisa fazer alguma coisa, mas... vamos dizer: existem barreiras, então é aquela fase de transição.”(V.A.V – 16 anos)

“Olha, adolescência pra mim assim é uma fase da vida pra você descobrir, na verdade. Pra tipo, você conhecer como você é realmente. Porque quando criança você brinca. Então na adolescência tu tá se preparando para entrar na vida adulta. Então, pra mim seria tipo, me descobrir né? (...) as mudanças de pensamentos que eu vou ter. E..., o que eu vou querer do meu futuro. A adolescência é tipo uma preparação pra vida adulta uma preparação pra meu futuro seria a adolescência eu estar me descobrindo.” (S.R.A. – 18 anos)

“Um adolescente? É uma pessoa que desenvolveu a vida assim ... que está aprendendo mais coisas que está vendo as coisas, o mundo diferente, está vendo as coisas de um lado diferente. (...) Vê assim os problemas... quando a gente era criança a gente achava que tudo era fácil, né? Agora já não é mais tão fácil assim quanto era antes. (...) [Antes, quando eu era criança] eu ganhava as coisas fácil eu pedia para minha mãe: Ah! Mãe eu quero e isso. a minha mãe tentava em ia lá , né! (me dava). Agora não, tenho que esperar ela ganhar dinheiro, colocar as coisas dentro de casa primeiro para depois eu ganhar aquilo que eu quero ... é mais difícil para mim.”(L.C.C.F – 14 anos)

“Ah muda tudo, né? O cara quando é criança pensa em brinca, em bola, em carrinho... daí na adolescência o cara tem que ser mais responsável, tem que começar a querer trabalhar...(G. A. J. – 16 anos).

“A maturidade e o emprego. O principal assim. Tu cresce bastante na adolescência. Vai amadurecendo, com os amigos, com a família. Vária mudanças no corpo, tem outra mentalidade e o trabalho, né?(A.F.B. – 17 anos)

Ao analisarem a adolescência, os entrevistados apontaram aspectos bons e ruins desta fase da vida. Dentre os aspectos bons elencados pelos adolescentes foram destacados: a possibilidade de aproveitar a vida; não ter responsabilidades excessivas; ter mais liberdade para sair e autonomia para decisões, uma vez que esta fase representa a transição da dependência total dos responsáveis (infância), por uma dependência parcial. De acordo com o explicitado nos depoimentos a sequenciais.

“O ponto positivo é de que não tem tantas preocupações. (...) São aquelas preocupações que a gente pode até dizer que são banais, diante das preocupações da minha mãe (...) Então, as minhas preocupações são, meio assim, aéreas, entendeu? É um ponto positivo, sabe? Tu não tem muito com o que se preocupar. Tu aproveita mais, tu se diverte, não dá muita bola pras coisas, assim. Eu acho que é um ponto bem positivo da adolescência.” (A.F.B. – 17 anos)

“Ah! uma fase em que acontecem mudanças... a cabeça fica meio embaralhada, mas dá para conviver com isso (risos). Eu gosto de ser adolescente. Por que tu não é tão adulto pra ter uma responsabilidade, só que não está mais àquela criança para depender de tudo de uma pessoa [dos responsáveis]. Então é isso... tipo não tem aquela responsabilidade total assim de ser, de ter que fazer isso não tem que se sustentar,[pois] ainda depende dos pais, mas daí você não depende mais tanto assim, não depende totalmente dos pais ou dos responsáveis.”(G.S. – 13 anos)

Dentre os aspectos negativos da condição de adolescentes os entrevistados indicaram a discriminação no mercado de trabalho; a falta de credibilidade e os riscos iminentes (drogas e doenças sexualmente transmissíveis). Tais aspectos são destacados e comentados nos depoimentos a seguir:

“(...) muitas vezes ninguém escuta, ninguém dá muita bola, sabe. –Ah, é pivete! – essas coisas assim. São pontos negativos. Que todo mundo enxerga, ah, tem que ser maior de idade. (...) Tu vai entrar numa balada, tu não entra sendo menor de dezoito anos...sabe? não! Tem que ser maior de dezoito. Por que? Porque menor de dezoito é pivete, é pirralho. (...) Tua carteira (trabalho) com dezesseis anos de idade, muito difícil [alguém assinar], porque acham que tu não tem responsabilidade, que tu não tem maturidade.”(A.F.B. – 17 anos)

“È difícil, porque é muita coisa nova, são muitas experiências que aparecem pra você, é você às vezes ser discriminado pra procurar emprego (...). A questão dos outros jovens porque tem aqueles que não tem aquela cabeça formada e são avoados, caem no mundo das drogas, caem na violência, não sabem aproveitar aquela fase do divertimento (adolescência), da coisa legal, então acabam pendendo para as coisas difíceis da adolescência, seria... este tipo de coisa (...).” (V.A.V – 16 anos)

“Eu acho que hoje o adolescente... antigamente não era tanto assim, porque quando meu pai falava de namorinho assim era um longe do outro então não tinha tanta doença, não tinha ... tanto é que ainda inventaram o “pare de tomar a pílula” pra ter mais criança, porque tinha pouca criança, eu vi um comentário falando na televisão. E hoje em dia não, hoje em dia você vai ficar com uma menina aí donde você não espera você pega uma doença ... então isso é [uma preocupação] do adolescente hoje em dia , porque tem muita doença ... droga. Droga meu! È o que mais tem.” (G. A. J. – 16 anos).

Além dos referidos aspectos negativos, duas adolescentes apontam uma certa arrogância e auto-suficiência como uma característica negativa marcante na adolescência, o que conseqüentemente condiciona à prática de atos inconseqüentes e que repercutem negativamente na vivência dos mesmos, como salientam os depoimentos a seguir:

“(...) uma porque que ser sempre a maior, sendo que nem tem idade ainda pra ser a maior e você sempre quer ser ... a maior, quer ser dona de tudo, a que pode tudo (...) acha que pode fazer tudo o que quer (...) acha que pode fazer tudo e acaba

sempre [fazendo] as coisas erradas (...) Uma é engravidar, entrar no caminho errado né? Entrar no mundo da droga, é isso né?” (M. S. – 16 anos)

“Quando eu entrei na adolescência a rebeldia (risos). Eu fiquei tipo, é aquela coisa, de você estar com o nariz empinado, tipo eu sei o que eu estou fazendo. Aí muitas vezes ia, quebrava a cara. Como sempre naquela posição, eu sei o que eu estou fazendo. Então uma coisa bem [difícil por] que eu estava errada na verdade. Eu achava que eu era a única certa, e que eu sabia de tudo o que eu tava fazendo, que nada do que eu fosse fazer estava errado.” (S.R. A. 18 anos)

A adolescência também representa obrigações para os entrevistados, e responsabilidades maiores que a infância, pois significa, para muitos, a necessidade e o dever de trabalhar, de dedicar-se mais aos estudos sem ter tanto apoio dos professores e a necessidade de auxiliar mais nas tarefas domésticas. Tais elementos foram destacados pelos adolescentes e demonstrados nos depoimentos a seguir.

“Trabalho.(...) Acho que o trabalho foi o que puxou mais, né? [Porque] quando você é criança você não trabalha né? A escola a gente já estuda desde pequeno (...) a gente tem que ficar um pouco mais responsável na adolescência porque não é como quando é criança, [pois] na adolescência, no ensino médio o professor passa trabalho você tem que correr atrás pra entregar pra ele e quando é criança o professor auxilia a fazer os trabalhos.”(J.C.C – 16 anos)

“Olha, bastante responsabilidade com emprego. (...) E..., responsabilidade dentro de casa. Eu deixava sempre tudo pra minha mãe fazer. Hoje eu já não deixo. Tudo o que ela faz eu faço, a gente reveza, né? (...)” (S.R.A. – 18 anos)

No que tange aos direitos adquiridos na adolescência, os adolescentes elencaram liberdade para sair, trabalhar, votar e a possibilidade de algumas escolhas, aspectos destacados nos depoimento abaixo transcritos.

“Agora eu tenho mais liberdade pra sair eu posso sair o horário que digamos assim que eu quero e voltar no horário que eu quero, né? Não tem aquele negócio da mãe estar perguntando assim: aonde você vai? Com quem que você vai? Aonde você vai? Agora eu tenho mais liberdade sobre isso.” (J.C.C. – 16 anos)

“...Ah... a questão de sair. Tu já pode sair sozinha, essas coisas assim. Trabalhar, tu tem dezesseis anos, tu é um adolescente. Tu tem o direito, pode começar a trabalhar sem ninguém falar nada. Eu acho que é a melhor coisa que tem. (...) Tu já pode votar. Com dezesseis anos tu vota numa boa, né? É um direito teu (...) . E, tu começa já ter um pouquinho de independência, tu vai crescendo, tu vai começando a sair sozinha, né? Gradativamente, mas, tudo isso é, nesse período de adolescente. Trabalha, tu sai sozinha, votar, tudo caminha juntinho.” (A.F.B. – 17 anos)

“Ah, de escolher o que eu quero, sempre. De escolher o tipo de emprego que eu quero né? O tipo de emprego que eu quero continuar na minha vida, que eu quero mudar a minha área profissional, se eu quero continuar ou se eu não quero na verdade. São direitos que passei a ter quando entrei na adolescência, o direito de escolha.” (S.R.A. – 18 anos)

Os adolescentes mencionam que com o advento da adolescência novos interesses surgem, tais como: interesse pelo estudo mais crítico, a necessidade de estudar aquilo que lhe

agrada de pesquisar sobre alguns temas de seu interesse; o vestibular, o voto o trabalho. Todos estes ilustrados com os depoimentos:

“Agora eu sou mais interessado pela parte de esportes. Esporte, futebol, agora eu me interesse mais em saber quais times tem ... pesquisar também, correr mais atrás do que eu quero saber, essas coisas assim ... agora que eu me envolvo e gosto eu procuro pesquisar mais (...) na [infância] eu não era muito assim, gostava de ter tudo pronto quando eu era pequeno, né? Agora não, agora estou correndo mais atrás.” (J.C.C – 16 anos)

“ Ah, acho que depende assim, ó, o vestibular é um interesse que eu nem pensava antes. (...) Eu quero fazer, eu quero estudar, eu tenho curiosidade em conhecer a faculdade, eu quero saber como é que é. É um interesse. Fora isso, não sei. Votar também né. Eu não votei ainda, mas só de ter o título de eleitor já, -Ah, eu tenho o título de eleitor, né? (...) então é bem legal assim, é bem divertido.” (A.F.B. – 17 anos)

“Interesses? O interesse que eu mais tenho assim é em trabalhar. Nunca vou deixar de fazer, que eu conquisei, que eu gostei, e que eu nunca vou parar de fazer é trabalhar. É uma coisa que me distrai que me deixa bem.” (S.R.A. – 18 anos)

Assim como os interesses, surgem na adolescência algumas dificuldades, preocupações e expectativas, algumas de caráter sentimental, a dificuldade em lidar com as frustrações amorosas, em virtude da intensidade com que vivenciam as paixões. Outras dificuldades e preocupações são relacionadas às expectativas de realizar sonhos a médio e longo prazo (relativo a estudo e carreira), tais como falta de possibilidades de continuar os estudos (faculdade); a preocupação de poder passar em algum vestibular e concluir o curso e a preocupação com a conquista de um bom emprego, aspectos apontados nos depoimentos abaixo:

“Não! Não é fácil, é complicado, ainda mais quando se trata de coração assim, de amor, aí complica. Eu já sofri bastante (...) Ah, quando se vem assim, digamos, tratar do coração, ah, a pessoa sofre. (...)” (P.M.M. – 18 anos)

“Eu me preocupo bastante com o meu futuro ainda porque ele está bem incerto ainda, [pois] não sei se eu vou poder continuar estudando enquanto estiver trabalhando, né? Não sei se vou poder prestar um vestibular, se eu vou poder pagar uma faculdade ... essa é a minha preocupação.” (J.C.C – 16 anos)

“ (...)será que eu vou conseguir arranjar emprego? Será que vai dar, entendeu? Não vai dar. Ai, será que eu vou passar no vestibular? Como é que vai ser? E quando eu me formar na faculdade, sabe? Como é que a gente vai pagar? Tudo isso! Quando é que... ai, lá em Floripa (Florianópolis), aqui em Balneário, onde é que é mais barato? – É uma série de dificuldades, preocupações, né. Não chegam a ser bem dificuldades ..., mas é uma série de preocupações assim.” (A.F.B. – 17 anos)

“E, agora eu fico triste por eu não conseguir, já coloquei um monte de currículo, em qualquer loja, e ninguém me chama. Então, isso bate uma tristeza na gente. E é por isso que tem muita gente que está desempregada e sofre com isso, porque não é fácil. Eu mesmo, sendo uma adolescente, não tenho uma oportunidade, entende? Imagina uma pessoa que já é mais de idade e que precisa sustentar uma família, e emprego?! Da onde?! Se não consegue! Imagina eu que sou uma adolescente está sendo difícil, imagina pra uma pessoa assim!!! ” (P.M.M. – 18 anos)

5.3 CONCEPÇÕES SOBRE A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E O TEMPO LIVRE

A necessidade de trabalhar para auxiliar diretamente na renda familiar é afirmada por alguns adolescentes, como pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

“Ah! Eu dava pra mãe pra ela comprar comida... tipo uma semana eu dava pra ela, porque eu ganhava 50 (cinquenta reais) por semana, né? Aí uma semana eu dava pra ela e uma semana eu pegava pra mim. Pra comprar minhas roupas, né? Fazia assim...” (G. A. J. – 16 anos)

“Eu pago metade do aluguel (R\$125,00) e ajudo na despesa da casa e como o resto compro as coisas que eu preciso e se tenho condições guardo um pouco, mas é difícil sobrar.” (J.C.C – 16 anos)

De acordo com os depoimentos acima, fica evidenciado que seus rendimentos são imprescindíveis para auxiliar no orçamento doméstico e, em segundo plano, a renda é utilizada para cobrir as despesas pessoais. Contudo, a maioria dos adolescentes menciona que o salário auferido é gasto com o próprio consumo⁹, como se constata nos depoimentos abaixo:

“Eu pego o meu salário lá no banco, tudo certinho, daí eu vou fazer a minha divisão: 50% eu já deixo pra minha faculdade (poupança), [restante] eu deixo pra eu comprar material, que nem este ano tem apostilas pra estudar para o vestibular, então eu já reservo um pouco para estudo, reservo um pouco para o lazer também, [porque] às vezes ir brincar que nem eu fui ao Pentibol jogar, então tem uma parte do lazer, quer ir ao bondinho, sei lá vários lazer... [Eu reservo cerca de R\$ 50,00 para o lazer] pra você passar o mês eu acho que mais que isto não precisa (...)” (V.A.V – 16 anos)

“(...) um pouquinho eu deixo pra mensalidade da minha escola, que é dez reais. Algumas coisinhas assim. E o resto é mais com bobagem sabe, assim (...). Eu gasto com meu namorado, eu saio bastante. Ah, eu compro coisa pra mim (...). Eu compro um monte de besteira com o meu salário. Às vezes, eu... sei lá, às vezes, eu faço uma drenagem, eu faço uma massagem. Eu gasto com coisas assim. Mas, nada assim muito importante. Alguma coisa que eu precise mesmo, assim. Não, é bem difícil, assim, até eu comprar roupa. Eu compro mais besteira. Desse meu dinheiro, é mais pra sair...” (A.F.B. – 17 anos)

Considera-se, nestes casos, o salário do adolescente uma forma indireta de auxiliar na renda familiar, sendo que mesmo não contribuindo diretamente com a manutenção das despesas domésticas (aluguel, água, luz, telefone, etc). Estes adolescentes sendo responsáveis por suas despesas, isentam seus pais (e/ou responsáveis) das mesmas, diminuindo os encargos que teriam. Verifica-se, neste contexto,

(...) a importância da contribuição ao rendimento familiar de cada criança e adolescente que trabalha (...) já que deixa de fora o rendimento que a estes auferem e destinam a seus próprios gastos pessoais, aliviando assim o orçamento familiar. Obviamente, a magnitude dessa contribuição aumenta à medida que diminui o

⁹ Foram questionados também os adolescentes que não estavam trabalhando ou que nunca trabalharam, a fim de saber que se trabalhassem como pretendiam gastar o salário.

rendimento familiar, ou seja, é mais importante nos estratos mais pobres da população. (FIBGE, apud CERVINI e BURGER, 1996, p. 29)

Interessante destacar ao questionar os adolescentes que não trabalham sobre o que fariam com o salário caso trabalhassem, que a maioria mencionou que guardariam parte da renda para alguma emergência, para auxiliar nos estudos futuros (faculdade) ou para a compra de um carro ou aquisição de um outro bem de maior valor, como expresso nos depoimentos abaixo.

“Eu a metade iria pagar uns negócios aqui em casa (auxiliar nas despesas domésticas), iria guardar um pouco e colocar o resto na poupança e deixar tipo: ¼ para eu sair”. (...) Primeiro... porque guardar pra pensar na faculdade, sair para não gastar tudo de uma vez deixar só um pouco, e aqui em casa pra ajudar mesmo.”(R.K.C. – 17 anos)

“(...) Se eu ganhasse um salário hoje guardaria metade e a outra gastaria com uma coisa útil que eu pudesse utilizar, que não fosse jogada fora, que não fosse uma coisa descartável (...) [pois] o certo seria guardar metade e gastar o resto com roupa e com comida que fosse não besteira que fosse comida (básica). [Guardar para] futuramente quando precisar fazer seguro ou comprar alguma coisa melhor, um carro, moto tanto faz daí eu teria um bom dinheiro guardado.”(L. – 15 anos)

Tais falas evidenciam uma preocupação com o futuro e a noção da necessidade de poupar e definir bem os gastos para de fato conseguir alcançar alguns objetivos. Isto representa responsabilidade e evidencia a perspectiva de melhoria de condição socioeconômica dos adolescentes, e o reconhecimento que necessitam fazer esforço para alcançá-las não dependendo somente de seus responsáveis.

Contudo, também foi significativa a fala de duas adolescentes que no momento da entrevista não estavam trabalhando, mas caso trabalhassem pretendiam auxiliar nas despesas domésticas e estender o auxílio a outros familiares que possuem necessidades econômicas, o que evidencia solidariedade familiar, conforme pode ser constatado nos depoimentos abaixo.

“Eu compraria minhas coisas, ajudaria minha mãe, meu pai e daria um pouco para minha tia (...) por que ela tem (gaguejou) filhos e ela tem que cuidar e não tem dinheiro. Minha mãe manda dinheiro para ela, então se eu fosse trabalhar eu também ajudaria ela.” (L.C.C.F – 14 anos)

“Eu compraria as coisas pra mim, roupa..., tudo..., às vezes ajudaria minha irmã (despesas domésticas), (...) ajudaria a família [mandava um pouco para meus irmãos menores] (...) porque minha mãe trabalha e meu pai também trabalha de vender picolé,mas eu mandaria mais pelos meus irmãos que nunca...nunca comeram doce assim ... a gente mandaria pra comprar uma bolacha, sempre ter ali no caso (...) [tenho 4 irmãos mais novos].” (M.S. – 16 anos)

Os adolescentes foram questionados, também, se de alguma forma o trabalho dificultava o desempenho nos estudos. As respostas foram diferenciadas, alguns consideravam a impossibilidade de conciliar as duas funções e outros apontaram compatibilização, sem prejuízo para os estudos.

Os adolescentes que afirmaram a possibilidade de compatibilizar o estudo com o trabalho indicaram alguns argumentos, tais como: o fato da carga horária por eles trabalhada não ser longa e com possibilidade de flexibilização; as atividades de trabalho eram condizentes com a idade, não demandando tanto esforço físico. Contudo, mencionavam a necessidade de ter disciplina e esforço para dar conta de todas as atribuições impostas por ambas as atividades, conforme pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

“Não. Acho assim: se você tem um objetivo você se dedica aquilo, tem uma meta: você vai estudar de manhã aí se você trabalha dá sossegadamente pra chegar de noite e você estudar. É aquele negócio: se você se dedica, se você quer uma coisa você vai conseguir, [mas] se você não se dedica vai ficar difícil (...) Até agora graças a Deus estou conseguindo conciliar bem.” (V.A.V. – 16 anos)

“Não porque [o trabalho] não era bem fixo, eu escolhia o dia que iria trabalhar com ele, porque era só um amigo daí não tinha um dia certo que era para trabalhar, daí eu podia ficar tranqüilo se tivesse curso [podia faltar ao trabalho] e eu ia trabalhar no dia em que não tivesse curso.” (L. – 15 anos)

“Não. (...) Se eu preciso sair mais cedo, enquanto eu tava fazendo o curso do Senac, eu não dava conta de chegar ali seis e meia. Mas, às vezes, saía meia hora mais cedo, quarenta e cinco minutos, pra chegar a tempo. Então, eu não vejo problema nenhum. Quando eu tenho prova também, se eu faço o meu serviço e quiser ficar estudando, sem problema nenhum. Então, não vejo... só teve uma vez que eu trabalhei o dia inteiro, mas, aí era férias, então, pra mim não atrapalhou de jeito nenhum na escola.” (A.F.B. – 17 anos)

Cabe mencionar que os adolescentes que afirmam a possibilidade de compatibilização entre trabalho e estudo, trabalham ou trabalhavam em funções que não demandam demasiado esforço físico, tais como: vendedor de loja e secretária de clínica. Dentre eles, um adolescente trabalha oito horas; os demais trabalham apenas quatro horas por dia, o que de fato não prejudicaria expressivamente os estudos.

Contudo, os adolescentes que não acreditam na compatibilização entre trabalho e estudo, trabalham em funções consideradas penosas para sua idade ou que demandam grande esforço físico, tais como auxiliar de pedreiro, camareira (excesso de trabalho) e costureiro. Os três depoimentos são significativos em relação aos adolescentes que afirmam que o trabalho prejudica o desempenho nos estudos.

“[Sim] a gente não pega serviço fácil é só de esforço físico, eu pelo menos né até agora só peguei isso por causa da experiência e [por ser] menor de idade (...) [Se fosse o trabalho de camareira (função que desempenhava)] nossa nem ia agüentar!” (M.S. – 16 anos)

“Sim, meus estudos ... meus cursos... Ah! porque aí eu ia ter que trabalhar e ter que parar de fazer meus cursos de manhã aí os estudos eu ia parar eu teria que estudar e trabalhar aí não iria dar certo.” (L.C.C.F – 14 anos)

“Sim. Atrapalha um pouco. Porque às vezes a gente tem que fazer trabalho de pesquisa em escola a gente perde um pouco de tempo trabalhando e... daí eu

poderia estar estudando, estudar pra prova. Chega cansado em casa e não consegue... é um pouco mais complicado.” (J.C.C – 16 anos)

De acordo com Silva (1998)

na verdade, o trabalho prejudica a escola, mas a formulação embora verdadeira é incompleta; é a pobreza, é a necessidade premente de cuidar da sobrevivência que pressionam crianças e adolescentes para trabalhar. E ocorre, então, a inversão cruel: a escola tem que se adaptar ao trabalho, quando não acontece o pior: o mundo da escola e do trabalho se opõem. (SILVA, 1998, p. 121)

Os adolescentes que trabalham foram questionados de como se sentiam no trabalho e apontaram elementos negativos e positivos. Dentre os elementos negativos, os adolescentes mencionaram o cansaço e dor (em razão do esforço físico dispensado para a execução das atividades laborativas), como no depoimento abaixo

“Ah! um pouco de dor (risos), porque cansa, né? (...) Porque o [trabalho] é esforçado também, né? Muito tempo também e daí muita coisa ao mesmo tempo repetitiva.” (L. – 15 anos)

Os adolescentes que mencionaram sentirem-se bem no trabalho apontaram elementos positivos como o prazer, o estímulo em trabalhar, o acolhimento da equipe de trabalho e a possibilidade de socialização, conforme ilustram os depoimentos transcritos a seguir:

“Ah, eu me sentia feliz assim, no começo. Lógico né que era o meu primeiro emprego, só que tem um tempo assim que a gente cansa, por causa do trabalho e tal, mas eu tava feliz porque eu sabia que todo mês eu ia ter o meu dinheiro. Não precisava ficar pedindo pro meu pai e pra minha mãe pra eu comprar alguma coisa que eu queria. Então, eu me sentia feliz, porque ali eu sabia que ia ter o meu próprio dinheiro, e... também gostava de trabalhar, porque eu nunca, assim, fui chata pra trabalhar, sempre gosto, trabalho sempre feliz, tal! (...)” (P.M.M. – 18 anos)

“Olha! A princípio eu fiquei um pouco meio receoso porque era o primeiro emprego, será que eu vou ficar como? Será que eu vou ficar cansado? Será que eu vou conseguir conciliar? Mas hoje eu vejo assim que é prazeroso eu ir trabalhar, eu gosto! Chegar da escola, ir trabalhar, correr atrás. (...) eu gosto disso, eu acabei me entusiasmando (...) dá prazer de você ir trabalhar. Tanto que até teve um dia inteiro de folga e eu até fui trabalhar à tarde pra correr atrás de meta (valor de venda a alcançar para aumentar valor da comissão) e até hoje ele ficou surpreso (patrão) [e disse], mas hoje é seu dia de folga. [Eu disse] eu vim aqui porque eu quero correr atrás da meta deste mês... [Ele falou] Legal, bom pra você e pra gente também, mas este é seu dia de folga poderia ter ficado em casa, né? Aí eu falei que pra mim foi indiferente, é prazeroso [trabalhar].” (V.A.V – 16 anos)

“Ah! Eu me sentia bem. Porque era uma coisa que eu gostava de fazer né. Então eu sempre estava com amigos. E, enfim, era um emprego gostoso. Era uma coisa gostosa de se fazer. Porque era divertido. E tipo, ninguém trabalhava naquela coisa séria, padrão. Sempre tinha uma brincadeira ou outra. Então era bem descontraído.” (S.R.A. – 18 anos)

De modo similar ao que foi constatado aqui, o trabalho desenvolvido por Pinheiro (1999 apud FISCHER, 2006) a necessidade econômica aparece como justificativa para o

trabalho para 39% da população de jovens estudados, seguida pela independência financeira com 31,2%, e, em terceiro lugar, os motivos ligados ao prazer de trabalhar, ao amadurecimento e perspectivas de um futuro melhor.

Os adolescentes entrevistados foram questionados sobre os principais elementos possibilitados pelo trabalho e diante da diversidade apontada estes foram classificados em três categorias: *o desenvolvimento e a perspectiva de um futuro melhor; a possibilidade de sociabilidade e ocupação (prevenção) e a necessidade de auferir renda.*

Em relação a primeira categoria, os adolescentes enfatizam a importância de adquirirem experiência, conhecimento, possibilidade de crescimento profissional (futuro), responsabilidade e maturidade, conforme explicitam os depoimentos a seguir:

“Olha, eu acho que [trabalhando] você está adquirindo experiência, você está conhecendo gente nova, está aprendendo novas coisas: está crescendo. (...) Acho [que o mais importante] é você fazer suas tarefas com dedicação desempenhar aos máximo e não empurrar com a barriga. Porque eu acho que se você está ali você tem que fazer a coisa certa você não ficar [enrolando], pois você está ali, você está trabalhando, vai fazer, vai crescer, isso te abrem portas, porque não é só você, tem alguém olhando você e isso vai influenciar lá na frente.” (V.A.V – 16 anos)

“[Para adquirir também experiência e maturidade tem] (...) problemas assim, que acontecem: acontece fofoca, acontece intriga. Se tu nunca passar por isso, tu não vai saber como é que é. Eu trabalho desde os meus quinze anos, então, assim, ó, eu aprendi muita coisa, sabe? Forma quatro meses ali, três aqui, vai fazer cinco meses que eu estou ali. Então tu aprende certas coisas, né? (...) tem muita gente na minha idade que nunca trabalhou. Não é por isso que não seja maduro, é maduro, mas, tem experiência que só aprende trabalhando mesmo. Cuidando do que fala, vendo como é que é, porque sempre tem uma coisinha e outra, só na prática mesmo. Teoria (risos), só o básico, né? Tem coisa que só ali [trabalhando]!” (A.F.B. – 17 anos)

A percepção do trabalho como elemento de sociabilidade e ocupação do tempo dos adolescentes estão relacionadas à ética do trabalho, na qual as atividades laborativas são concebidas como inibidoras de atos ilícitos (prevenção ao “crime”¹⁰ e uso de drogas) que poderiam ser praticados em virtude da ociosidade. Sobre esta categoria os adolescentes entrevistados contribuíram com os seguintes depoimentos:

“Ah! (...) sei lá... a honra do cara, né? O cara está trabalhando não é vadio (...) o trabalho dignifica o homem, né! (...) O cara vai desde pequeno trabalhando o cara se acostuma (...) (G. A. J. – 16 anos)

“[Importante] pra não ficar sem fazer nada em casa, para poder receber um trocado também, pra ... assim porque um trabalho hoje em dia é uma coisa comum, tem que sempre fazer algum trabalho não adianta um pessoa ficar em casa para sem fazer nada. Porque a pessoa fica em casa assistindo só TV, Tv só passa coisa nada educativa, a pessoa fica em casa vai ficando um gordo, não vai fazer nada, não vai aproveitar a vida, não vai trabalhar, não vai olhar para o caso dos outros,

¹⁰ O crime cometido por adolescentes é denominado ato infracional, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

não vai ajudar [acredito] que o trabalho também seria uma coisa de sociabilidade.”(L. – 15 anos)

“Ah, não acho muito ruim não, porque tem tanto adolescente que fica em casa fazendo nada a tarde inteira... só arrumam problemas para os pais.” (J.C.C – 16 anos)

De acordo com os depoimentos verifica-se a confirmação do discurso de que “melhor trabalhar do que roubar”. “A defesa desse aspecto moral do trabalho constitui uma forma defensiva de estabelecer-se fora do mundo marginal e incluir-se no mundo do trabalho.” (MARQUES, 2001, p. 204). Sarti (1996) realizou um estudo que trata sobre a moral dos pobres no contexto familiar, no qual deixa evidente esse tipo de preocupação:

... a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva, inscrita no significado moral atribuído ao trabalho, a partir de uma concepção de ordem do mundo social que requalifica as relações de trabalho sob o capital. Se o trabalhador se localiza como pobre no mundo social, não se considera pobre de espírito, porque tem os valores morais que lhe permitem, quando cair no buraco, se levantar. È através do trabalho que os pobres realizam esta disposição de se levantar. O valor moral atribuído ao trabalho compensa as desigualdades socialmente dadas, na medida em que é constituído dentro de outro referencial simbólico, diferente daquele que o ‘desqualifica’ socialmente.(SARTI,1996, p. 67)

No que tange a necessidade de auferir renda, os adolescentes indicam a necessidade de auxiliar diretamente nas despesas domésticas, a renda como auxílio para sua emancipação econômica (independência parcial) e a possibilidade de consumo, elementos que estão explícitos nos depoimentos a seguir:

“Ah, poder ajudar a manter a casa.Agora é só eu e a minha irmã aqui. (...) ajuda um pouco mais na independência (...) você deixa de depender um pouco dos pais só, né? Antes você dependia dos pais pra tudo. Agora tenho que comprar uma apostila na escola e eu mesmo posso comprar (...).” (J.C.C – 16 anos)

“(...) recebe né? É óbvio, receber o seu dinheirinho limpo ali (...) [mesmo] exercendo uma coisa que eu não gosto (trabalho de camareira ou doméstica), sigo direitinho pra chegar no final do mês e eu receber, né é óbvio!”(M.S. – 16 anos)

“(...) Olha, não tem melhor coisa, chegar final do mês, pegar o meu salário, se eu quiser comprar alguma coisa eu compro, se eu quero dar um presente pro meu namorado eu dou, se eu quiser fazer, né... Porque nem sempre a mãe tem dinheiro. Ah, eu quero sair! Nem sempre a mãe tem dinheiro pra dar. –Ah, eu quero uns dez reais! – Se eu tenho o meu dinheiro. – Ah mãe, posso? – Tu tem o teu dinheiro? Tu pega e vai! Então, não tem melhor coisa que chegar final do mês, aquele teu dinheiro limpinho ali. Tu poder fazer o que tu quiser, ah, é a melhor coisa que tem. E eu não paro! Desde que eu comecei a trabalhar eu não paro mais.” (A.F.B. – 17 anos)

Alguns adolescentes também apontaram preocupações relativas à necessidade de auxílio efetivo e pontual na renda familiar através de contribuição expressiva, sendo que um adolescente tem a preocupação com o término da reforma de sua residência, uma vez que por motivos de saúde do pai, não tiveram condições econômicas de concluí-la. Este adolescente verbaliza, no depoimento a seguir, sua resposta:

“Preocupação? Eu tenho a de terminar a casa aqui em cima. Porque a gente estava fazendo e teve que parar porque tem outras coisas pra fazer, né? Meu pai também ficou doente aí... eu queria ajudar a mãe a terminar a casa. (...)”(G. A. J. – 16 anos).

Tal menção demonstra a necessidade dos adolescentes serem arrimo de família, uma vez que somente os pais não dispõem de renda suficiente para garantir condições mínimas de conforto, tal como uma casa mais adequada para residirem.

Um outro aspecto apontado por alguns adolescentes e que merece destaque é a descontinuidade nos “empregos”, sendo que uma adolescente menciona que uma das causas é o assédio sexual vivenciados por ela nos locais de trabalho, como o demonstrado em seu depoimento a seguir.

“Dificuldades? Bastante. Ah não sei, tipo estou tendo uma dificuldade pra..., não sei poder ser que seja comigo, pode ser que não, e no emprego. Tipo eu estou com uma dificuldade assim de parar num emprego, entende? Eu fico quatro meses no máximo e..., ou eu não quero mais, ou me mandam embora. (...) é uma dificuldade que eu estou tendo pra parar num emprego, uma coisa certa. Ou até tem vezes que eu fico seis meses parada porque eu não consigo nada (...) Então é uma coisa que, o tipo, sabe, é uma coisa que está me atrapalhando. Me preocupa bastante. Outra coisa é que eu sempre ajudei os meus pais desde os meus 12 anos nas despesas de casa, e agora eu não estou conseguindo. É uma coisa que me preocupa muito. (...) (no 3º emprego) o rapaz que trabalhava com a gente, que no caso, nos levava (...) ele dava muito em cima de mim. (...) Aí o segundo foi no consórcio que eu fiquei; 35 dias ali e saí porque eu estava vendo que ia dar rolo com o meu marido junto, aí eu achei melhor sair. E esse último que ele tava dando em cima de mim, daí ele me mandou embora porque eu não fazia o que ele queria. Porque ele queria ficar comigo, e eu não quis. Então ele me mandou embora. Então tipo, eu encontro bastantes problemas em relação a isso sabe. O pessoal dá encima de mim, então eu não dou bola, eu corto, [mas sou despedida]”(S.R.A. – 18 anos)

Por outro lado, os adolescentes foram questionados sobre o que pensavam a respeito de adolescentes como eles trabalharem. Dentre os depoimentos, os posicionamentos foram divergentes entre aqueles que defendiam o trabalho na adolescência, aqueles que eram terminantemente contrários e aqueles que eram favoráveis, dependendo da função a ser exercida.

Os principais argumentos a favor do trabalho na adolescência enfatizaram a oportunidade de aprendizado e preparo para competir no mercado de trabalho; a disciplina em relação a gastos; a otimização do tempo; a responsabilidade e maturidade profissional e, conseqüentemente, pessoal (através do autocontrole), bem como o caráter “preventivo” do trabalho em relação ao uso de drogas e práticas ilícitas. Estes aspectos foram apontados, de um modo ou de outro, nos depoimentos a seguir.

“Eu acho legal porque... vai cair no mundo (mercado de trabalho), [não vai] ter uma experiência, não tem nada, aí aqueles que já tem experiência lógico vão passar na frente, [porque eles] já têm uma experiência, então é legal a gente começar

desde cedo tendo uma noção, dinheiro também, sabendo economizar, saber o que você pode o que você não pode (gastar) (...) Aquilo que sobra às vezes dá para o seu lazer e às vezes não sobra, então você já tem aquela noção de divisão (gasto do dinheiro): a não isto eu posso comprar, isso eu não posso senão vai me faltar lá na frente. Então para o jovem isso é legal! Você começar a já ter responsabilidade, porque você é cobrado lá (sociedade) e independente de tudo vai cair nas suas costas, não vai cair nas costas da sua mãe, do seu pai, porque você é menos ou alguma coisa assim. Não, vai cair em cima de você porque você tem responsabilidades, tem que fazer suas coisas certo (...) então eu acho legal, pois o adolescente ele cria experiência (...) então é legal já tendo mais experiência, adquirindo experiência, carreira: já vai pensando o que quer fazer, então tem toda uma dinâmica ...” (V.A.V – 16 anos)

“Eu acho ótimo. Ah, eu tenho um monte de amiga minha, meu Deus do céu! As minhas melhores amigas, que não trabalham, assim, passam o dia inteiro em casa. Atrapalha no namoro, atrapalha em casa. Porque assim, ó, eu sei, eu ficava o dia inteiro em casa, só ia pra escola de manhã. Eu tinha a casa pra limpar, ah, eu só assistia tv. Os meus deveres não estavam em dia e eu tinha a tarde inteira pra fazer, sabe? Assim, normalmente os meus deveres eram atrasados, porque eu achava que tinha a semana inteira pra fazer, e hoje não, entendeu? Ah, eu chego da escola, chego do serviço às sete horas, eu tenho que sentar porque eu tenho um trabalho pra quarta-feira pra entregar, [tenho] que fazer hoje. Final de semana eu já levanto, -Ah, eu tenho que fazer meus trabalhos! – eu vou adiantar pra final de semana eu ficar bem tranqüila, pra poder ver a minha novela. E antes não, - Ah, eu tenho a semana inteira! – final de semana eu nem queria olhar pros meus cadernos, e hoje é diferente. As minhas amigas tão todas assim, que não trabalham. E, as que namoram, é o dia inteiro com o namorado, o dia inteiro! Não cresce, assim, eu acho que isso não amadurece, sabe? (...) Então assim, eu acho [que] todo adolescente, todo adolescente tinha que trabalhar. Fazendo dezesseis anos, carteira de trabalho... pode procurar, arrumar serviço, não atrapalha. (...) Maturidade, responsabilidade, tu adquire muita responsabilidade. Porque não é tu falar com a tua mãe, com amiga ou com o teu namorado. Com a tua mãe tu inventa uma desculpa qualquer, tu leva uns tapinhas, uma bronca e depois está tudo bem. No serviço, não; é descontado do salário, não é perdoado falta, não é perdoado atraso, entendeu? Principalmente maturidade e responsabilidade, é tudo isso. Assim, tu aprende, de cabo a rabo no serviço. A primeira coisa, quando tu começa a trabalhar, é isso que tu aprende. Se tu não tem nenhuma dessas duas coisas, põem outra pessoa no teu lugar (...)” (A.F.B. – 17 anos)

“Eu acho que é uma forma de criar responsabilidade né. Porque a partir do momento em que você começa a trabalhar você tem que cumprir horários. E tem coisa que você deve fazer e coisas que você não deve. Tipo, você está trabalhando de vendedora você não deve ser mal educada com uma pessoa. Então são padrões que você deve seguir. Isso é bom porque a pessoa aprende a se controlar. A ter autocontrole, tinha que saber a hora certa de falar as coisas ou tipo, se você esta vendendo alguma coisa, se você falar alguma coisa que não seja dentro daquilo que você tem que falar, você perde uma venda, ou ... às vezes pode até ser mandada embora por causa disso. Então é uma maneira de você criar responsabilidade.” (S.R.A. – 18 anos)

“Bom, excelente! (...) Não fica se envolvendo com certas coisas, por exemplo drogas e tal. O trabalho ajuda bastante nisso. (...) Porque a pessoa desenvolve mais pela cabeça, ela não fica com a carga muito pesada, pensando demais nas outras coisas e só se concentra no trabalho.” (R.K.C. – 17 anos)

Os adolescentes que demonstraram o posicionamento contrário ao trabalho na adolescência argumentaram que o adolescente deveria dedicar-se exclusivamente aos estudos

para futuramente ter qualificação para ingressar no mercado de trabalho desenvolvendo melhores funções, conforme apontam os depoimentos abaixo:

“Ah! Daí eu acho que não sobra muito tempo para estudar, né? Eu prefiro não trabalhar porque eu acho que não combina trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Claro! Depois... mais tarde sim, mas agora eu acho que é muito de cedo para trabalhar [atrapalharia os estudos] .”(G.S. – 13 anos)

“Ah, eu penso que isso não cai muito bem né? Porque nos temos nossos pais [que sustentam] (...) eu acho que os adolescentes assim, deviam ficar mais em casa estudando, que é... é o que o adolescente mais faz, né. É estudar, depois arrumar um trabalho, e daí se formar pra depois conseguir um trabalho melhor, né? Porque esses trabalho assim de pedreiro, pintor, não cai muito bem pra uma pessoa [adolescente] (...).” (T. – 14 anos)

Outros depoimentos demonstram a aceitação do trabalho na adolescência, porém com ressalvas em relação ao trabalho penoso e incompatível com a capacidade física do adolescente e a carga horária excessiva. Essas ressalvas estão detalhadamente indicadas nas falas a seguir:

“Depende do que ele trabalharia, daí poderia ser. Por exemplo: empacotador de sacolas no mercado ou alguma coisa assim, uma coisa leve que não fosse tão pesada, uma coisa que não se expusesse (esforçasse) tanto, coisa tranqüila. Nem que não fosse aquele dinheiro! (...) mas uma coisa tranqüila, normal não fosse como um esforço adulto (...) [como era na função de servente de pedreiro que eu trabalhava] não seria bom porque um pessoa com idade (adulta) já fica cansada e (...) já estão acostumadas, enfim já tem um físico já mais normalizado (preparado) com o serviço, mas já o adolescente, sei lá ele tem mais fraqueza, não tem como agüentar tanto (esforço) (...).” (L. – 15 anos)

“Ah, assim, se ele trabalha, se ele ganha dinheiro e não atrapalha os estudos ...assim vai, mas se ele trabalhar assim muito! Ser faxineira assim trabalhar e atrapalhar muito as coisas que poderia fazer daí já não é legal. Porque daí a pessoa não vai ter tempo pra fazer os deveres, para fazer os trabalhos, vai ficar atarefada demais... pra estudar tem muita carga... pra fazer as coisas daí tem que estar se preocupando em trabalhar, se preocupando com a escola, daí é muita coisa daí.” (J. – 12 anos)

“[Se está precisando financeiramente] tem que ajudar. (...) dependendo do emprego que ela faz se está ajudando o pai esta certo, né? Se está ajudando a mãe em casa assim está certo (tarefas domésticas), mas trabalhando fora e pegando das 8hs até às 4hs, 8 horas por dia... eu acho que é errado porque é muito, é muito... puxado pra um adolescente! (...) [Se fosse para trabalhar como recepcionista era bom, daí né? É uma coisa que eu gosto daí no caso. Dependendo do trabalho é complicado!.”(M.S. – 16 anos)

“[Eu sou a favor de um adolescente trabalhar, mas] claro que também, não vai pegar uma coisa o dia inteiro, daí tu transfere a escola pra noite, sabe? Aí não dá, eu acho que não dá muito certo. Tem que ter, há alguns limites, assim, entendeu? (...) eu sei que daí, eu não ia agüentar, eu ia me esforçar no serviço e, escola, eu não ia querer ir, daí eu sei que eu está cansada. (...) o estudo a noite vai levando com a barriga! -. Daí, eu acho que também não é certo. Se tu pode meio periodozinho, escola de manhã e no período da tarde. Se não tem tanta necessidade, eu acho que tem que ser assim.(...)” (A. F. B. – 17 anos)

Em relação à idade ideal para inserção no mercado de trabalho nenhum adolescente refere uma idade inferior aos 16 anos, o que demonstra a concordância com a lei que

estabelece os 16 anos como idade mínima para tal inserção, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. Contudo, embora a maioria considere os 16 anos a idade ideal para iniciação no trabalho, há outros adolescentes que argumentam a necessidade de que tal inserção seja protelada para depois dos 18 anos ou até mesmo após o término de um curso de graduação, fato que demonstra a valorização do estudo em detrimento do trabalho.

No entanto, o panorama nacional evidencia outra realidade, pois segundo dados do censo de 2000, cerca de 9 milhões de adolescentes de 15 a 19 anos estão inseridos no mercado de trabalho (IBGE, 2000). A este respeito Oliveira (2001) afirma que

o trabalho precoce, geralmente, promove efeitos negativos no desenvolvimento físico e educacional, impedindo o jovem de dedicar-se as atividades extracurriculares, como atividades lúdicas e sociais próprias da idade, trazendo isolamento dos jovens entre seus pares e familiares, bem como sendo responsável pelo atraso escolar. Esses danos são de difícil superação porque há um tempo certo para vivenciar as várias etapas da formação da adolescência. (OLIVEIRA *et al.*, 2001).

Os adolescentes que concordam que a idade mínima para inserção seja aos 16 anos argumentam que é a partir desta idade que se cria uma maior maturidade e responsabilidade para corresponder às exigências do mercado; que possuem mais responsabilidade com o dinheiro que auferem; dispõem de certa capacidade física para suportar algumas atividades laborativas que assim a exijam e possibilita acumular experiência profissional. Estes aspectos podem ser constatado nos depoimentos demonstrados na próxima seqüência

“Eu penso que 16 [anos] é uma idade legal. Porque você já está numa maturidade maior, porque às vezes você começar [mais cedo] ... lógico, não vou desmerecer as pessoas que começaram a trabalhar desde cedo com 12, 13 [anos, mas] eu acho legal 16 [anos] porque você já está com uma maturidade, você tem uma autonomia legal pra trabalhar. 13, 14, 12 [anos] você está naquela fase de transição, você não sabe o que quer, então fica aquela fase meio que ruim (...) conciliar casa, dinheiro, depois fica aquela coisa dinheiro na mão, daí... eu acho legal com 16 [anos] começar que é uma idade legal.” (V.A.V – 16 anos)

“Seria aos 16 mesmo, 16,17 [anos]. Porque trabalhar menos (com menos idade) o cara fica muito cansado, [pois] ainda não tem um esforço físico bom e ficar mais velho e não trabalhar as pessoas não aceitam no trabalho. Seria então esta idade 16, 17, porque as pessoas não estão aceitando mais nem aos 22 [anos], dificilmente as pessoas estão aceitando mais de 30 anos trabalhando no mercado.” (L. – 15 anos)

“A partir dos dezesseis! (...) Eu acho que a partir do dezesseis anos, todo e qualquer adolescente pode trabalhar. Não interfere na escola, não interfere em nada!” (...)“Porque...ah, com dezesseis anos tu já está mais maduro, entendeu? Está saindo daquela fase de só fazer bobagem, sabe? Eu acho que é uma fase boa. Não precisa esperar pra ser maior de idade, ter os teus dezoito anos, não precisa! Se tu pode chegar aos dezoito tendo uma experiência, né? Já tendo um caminho andado. (...) Eu acho que dezesseis anos é o recomendado pra qualquer adolescente (...)” (A.F.B. – 17 anos)

Os adolescentes que consideram os 18 anos a idade ideal para inserção no mercado de trabalho argumentam que teriam mais facilidade de inserção no mercado, pois a partir dos 18 anos há maior oferta de emprego, uma vez que todo tipo de trabalho é permitido (inclusive penoso, insalubre e noturno). Tendo um período maior (entre os 16 e 18 anos) para realizarem cursos de aperfeiçoamento profissional (e outros) estariam, assim, mais preparados para inserirem no mercado de trabalho em postos mais qualificados.

“Ideal? Eu acho que com 18 anos porque o cara tem mais oportunidade, já é de maior, né? Cumpre com suas responsabilidades. [Porque] eu fui lá no Angeloni e os caras falaram não, com 18 anos você trabalha porque ... 16 só na boca do caixa (empacotador)... eu deixei o currículo lá, [mas] até agora não me chamaram. Eu acho que se eu tivesse com 18 anos eu teria pegado mais fácil, não sei...” (G. A. J. – 16 anos)

“A partir da ... maior de idade ... 18 anos porque estes serviços que oferecem agora eu acho que a partir dos 18 anos ela já vai ter experiência, já vai ter feito bastante cursos, já tem escolaridade completa, então seria ótimo assim, né? Ela já ter uma escolaridade, já preparada para o emprego, né?” (M.S. – 16 anos)

Os entrevistados que afirmaram que o ideal seria a inserção no mercado de trabalho depois da conclusão da graduação argumentam a necessidade de estarem preparados (escolaridade superior) para o trabalho. Este argumento surpreende por partir de adolescentes em situação de baixa renda que, seguramente, não dispõem de condições para se dedicarem exclusivamente aos estudos. Contudo, tal intenção embora inatingível (um deles já trabalha há alguns anos) expressa o desejo de terem possibilidades de formação similares a dos adolescentes de famílias abastadas, ainda que a realidade vivenciada por eles se imponha ao que consideram o ideal em termos de formação. Tais intenções podem ser constatadas abaixo, nos depoimentos de dois adolescentes.

“Acho que depois da faculdade, assim, né. Depois que tivesse estudado tudo, eu acho que mais ou menos uns vinte, vinte e cinco anos, por aí. Quando tivesse de formado. (...) se tiver essa possibilidade, né? (...) [para] poder pegar um serviço melhor, né? (...)” (T. – 14 anos)

“É depende né? Porque cada caso é um caso né? (...) Acho que se puder, digamos assim ... se que nem... se não precisa ajudar em casa, assim... acha que está bom enquanto está ali com os pais e os pais estão dando dinheiro pra ele comprar as coisas que ele quer... eu acho que pode começar mais tarde também depois [de] terminar uma faculdade ou alguma coisa assim (...) daí estará mais preparado para o emprego, né?...” (J.C.C – 16 anos)

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados em relação às atividades realizadas em seu tempo ocioso constata-se, predominantemente, a ocupação com as atividades de socialização, de recreação, ou seja, atividades de *lazer*. Para Mendes e Carvalho (2000) o *lazer*

é considerado como essencial para a vida saudável do homem, permitindo a reposição das condições necessárias para o desempenho das funções as quais o

indivíduo se vê responsável na vida social. Nesse contexto, o lazer é uma forma de garantir ao homem e ao capital sua funcionalidade perante a produção social. (MENDES e CARVALHO, 2000, p. 435)

O lazer dos adolescentes ocorre através de atividades comuns como: assistir tv, ouvir som, ir á praia, andar de bicicleta, estar com os amigos, jogar videogame, cuidar (curtir) dos animais de estimação, utilizar o computador (Internet), participar de alguma atividade religiosa (missa, catequese e culto) e namorar. Alguns adolescentes mencionam, também a leitura no seu tempo livre, a pratica alguma atividade esportiva, ou a ida ao cinema. Poucos adolescentes enfatizam terem seu lazer associado ao passeio noturno e enfatizam atividades mais caseiras e na companhia de familiares. Alguns destes aspectos estão presentes nos depoimentos a seguir:

“Quando eu não tenho nada pra fazer, de vez em quando, às vezes, eu leio um livro, ou às vezes eu dou uma passeada por aí, né. Ah... desestressar a cabeça e...se não, eu jogo um pouco de videogame, assim, ou converso com meus amigos, lá na casa deles, passeio com eles, faço essas coisa assim, sabe? Então, faço mais isso, dou uma passeada, essas coisas” (T. – 14 anos)

“É, mais final de semana. É... dou uma volta na praia, jogo boliche, eu como um lanche, vou ao cinema, coisas assim. Balada, coisas assim, é bem difícil eu ir. Eu quase nunca vou. (...)Então, o meu passeio mesmo é só dando voltinha na praia, boliche, coisas mais... geralmente em família, a gente vai muito pro sítio, muito pra praia. Meu tio, minha tia, todo mundo assim.” (A.F.B. – 17 anos)

Alguns adolescentes, contudo não priorizam as atividades em domicílio e sentem desconforto pelo fato de não poderem sair e usufruir de forma mais ativa o seu tempo de lazer, conforme ilustra o depoimento de uma adolescente, transcrito abaixo.

“Eu não gosto de ficar em casa. Ah, passo o final de semana pra mim, dentro de casa pra mim é uma tortura. Porque eu não sei ficar parada, eu odeio. Não interessa. Que nem as vezes, - ah, vamos alugar um filminho e ficar em casa? – não dá pra mim! Eu tenho que sair, eu tenho que estar trocando de roupa, tenho que estar me arrumando. Não dá pra mim, ficar parada dentro de casa. Posso depois de ter saído, alugar um filme e assistir, mas, fora isso, não consigo ficar parada.” (A.F.B. – 17 anos)

Dentre os programas de TV que os adolescentes mais gostam são apontados as novelas (em especial da globo), filmes em geral, Programa Pânico na Tv, Big Brother, Zorra Total, Programa da Angélica, Programa do Leão, todos estas programações voltadas basicamente para o entretenimento sem nenhum cunho cultural. Somente um menciona o gosto por programas com algum aspecto mais informativo como o Fantástico (rede globo). Tal fato é preocupante tendo em vista a influência da mídia na formação do adolescente, conforme foi comentado anteriormente por Kehl (2004).

Interessante registrar, ainda, que alguns adolescentes associam o tempo livre que deveria ser para o ócio com o tempo em que auxiliam nas tarefas domésticas, como pode ser

constatado no seguinte depoimento de uma adolescente, não desvinculando, portanto do trabalho e não podendo ser reconhecido como tempo de lazer

“Eu fico mais em casa. De vez em quando eu saio, eu não tenho muita vontade de sair. De vez em quando ajudo a minha mãe a limpar os apartamentos (mãe é zeladora e faxineira do prédio onde residem). E, às vezes, ela precisa de ajuda, porque, às vezes, é muita gente que desce e ela não consegue dar conta de tudo. Então, eu a ajudo. (...)” (P.M.M. – 18 anos)

5.4 A EDUCAÇÃO FORMAL

Nos discursos de todos os entrevistados, o estudo tem significado preponderante. Contudo, somente alguns reconhecem nele a possibilidade de desenvolvimento pessoal através da formação intelectual, social e comunicativa. Mas todos, sem nenhuma exceção, associam a importância do estudo em relação ao trabalho. Seja pelo argumento de que o estudo possibilita maiores chances de inserção no mercado, diante de um contexto de crise conjuntural de desemprego, que exige a escolaridade como meio de acesso até mesmo às funções subalternas; seja para a manutenção no mercado de trabalho e a ascensão social.

Dentre os adolescentes que além do trabalho reconhecem no estudo a importância de seus conteúdos culturais, a possibilidade de desenvolvimento pessoal, a inclusão social, a ampliação do senso de cidadania e participação, às falas mais significativas estão demonstradas nos depoimentos a seguir:

“Eu penso que estudo pra você é tudo, né? Aquilo que você tem na sua cabeça ninguém vai tirar. Claro, se você tem alguma coisa (material) alguém pode tirar, mas aquilo que você tem na sua cabeça que você aprende, que você se dedica, você tem aquela base [que] é o estudo na vida. Você tem que estudar, não tem jeito: pra se comunicar, pra você falar, se desenvolver, conseguir seus sonhos você tem que ter estudos, porque senão... hoje em dia ...tendo canudo (diploma graduação) na mão você já não tem muitas oportunidades, imagina aquele que não tem os estudos. (...) estudar é a base da vida, senão eu penso que não tem jeito pra você crescer, pra você crescer tudo (integralmente) estudo é ótimo!” (V.A.V. – 16 anos)

“(...) pra mim eu acho importante. (...) Por mais que depois você pega o canudo e faça o que você quiser, entendeu? Jogue fora, vai precisar. Qualquer lugar que você for, ser faxineiro, tu precisa apresentar, né? Pra comprovar que tu tem estudo. Se hoje em dia está assim, imagina daqui a dez anos?! Daqui dez anos tu vai ter que falar inglês, espanhol, vai ter que saber falar português, curso completo, é...vai ter que ser formada. Eu acho muito importante. Por mais que tu ganhe pouco, que hoje em dia digam que não sirva pra nada, eu acho que é importante. Porque sem o comprovante que tu se formou na faculdade, tu não é nada hoje em dia. (...)Então, acho que tem que ter bastante cuidado, tem que terminar o terceiro ano. Faça uma faculdade. Não tem dinheiro pra pagar o que gosta? Faz o que não gosta mesmo! Só pra ter, entendeu? Trabalha nisso, (?), depois faz o que tu gosta. Mas se forma em alguma coisa. Porque se não, hoje em dia não dá pra brincar. (...) valor cultural, né? Você aprende muita coisa. Você tem que, tem que ter conhecimento das coisas. Pra ti poder conversar, pra ti poder debater, lutar pelos teus direitos. Se você não tem estudo, tu não tem como correr atrás de alguma coisa. Você não sabe

como falar, tu não sabe nada! (...) Então, tem tudo... gramática, a matemática, tudo, tudo é importante. Você precisa saber, tem que ter conhecimento de tudo, tem que estar bem, assim, na escola. Claro que é precário, a escola é precária hoje em dia. Em questão de literatura, espaço, totalmente precária a escola hoje em dia. Mas, já te adianta um bom caminho (...). Tem que ter conhecimento das coisas, se não, não teria como conversar com alguém. Uma coisa é eu conversar com um amigo meu, da minha idade, e não passar nenhuma vergonha. Ele sabe a mesma coisa que eu, mas outra coisa é eu conversar com uma pessoa mais velha, né? É tão bonito uma pessoa culta, assim, que... saiba falar, entendeu. E as pessoas te olham com outros olhos. Respeitam mais, se você tem conhecimento as pessoas lhe respeitam, as pessoas lhe escutam, você tem o direito de falar. Agora, se não, tu é meio que deixado de lado, entendeu? Meio que excluído, então, é isso que eu acho bem importante. Além da questão do emprego, né? Ter um canudinho hoje em dia ajuda bastante.”(A.F.B. – 17 anos)

Dentre outros elementos já apontados, torna-se relevante destacar, neste último depoimento, o reconhecimento da importância do estudo para o exercício da cidadania, uma vez que através dele se ampliam as possibilidades de participação, de questionamento e de reivindicações. Sobre a importância dos estudos para tal exercício, Saviani (1986) considera que

Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres. (SAVIANI, 1986, p. 75).

Contudo, conforme mencionado anteriormente, a contribuição do estudo para o desenvolvimento pessoal não é o principal valor atribuído a ele e sim a sua relação com o trabalho. Neste particular, Paro (1999) esclarece que,

(...) quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber (...) qual a função da escola, as respostas que se obtêm (...) sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. (PARO, 1999, p. 6)

Os entrevistados ao apontarem a necessidade de maior escolarização como requisito indispensável para inclusão e permanência no mercado de trabalho expressam a incorporação do discurso neoliberal de responsabilização do indivíduo pela questão do desemprego, conforme se constata nos depoimentos abaixo.

“Serve né? Com o estudo você tem a oportunidade de pegar um serviço melhor, ser alguém na vida, né? Sem estudo você não vai chegar a lugar nenhum, né?...”

“Claro porque... a maioria dos empregos é obrigado a ter um estudo e.. pelo menos, saber ler, né? Porque até o... catador de lixo tem que ter a oitava série. Daí se tu não tiver a oitava série, não vai ser um nada!” (T. – 14 anos)

Tais discursos “transferem a responsabilidade da ‘empregabilidade’ para os indivíduos e encobrem a incapacidade do sistema capitalista em profunda crise e orgias especulativas e dos seus governos de criar empregos e desenvolver uma educação para as massas populares em correspondência.”(ESPÍNDOLA; JOHNSON; SCHMOELLER, p. 2004, p. 184)

Ainda sobre esta problematização e sobre o argumento de que o estudo possibilita a ascensão social, Paro (1999) afirma:

(...) outro equívoco que se comete acerca da importância da escola enquanto agência de preparação para o trabalho diz respeito a sua utilização como alibi para a falta de ascensão social. Alega-se, nesse particular, que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego. A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação (...) não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista (...) (PARO, 1999, p. 8)

Com base no exposto, verifica-se que o significado da escola enfatizado pelos adolescentes é como preparação para o mercado de trabalho. Porém, diante do argumento de Paro, o emprego não é garantido pela escolaridade, pois com a crise do capitalismo há um grande contingente populacional excluído do mercado de trabalho formal (emprego) e mesmo qualificando-se, não terão garantido o acesso ao mesmo. Como aponta Carvalho (1997, p. 107) “neste processo, o que se tem não é um ‘exército de reservas’, mas um ‘exército de sobrantes’, para os quais é destinado o trabalho precário, a economia informal, o subemprego crônico.”

Torna-se relevante, porém mencionar que embora o estudo não seja o determinante e garantidor de emprego, a baixa escolaridade torna-se mais um elemento condicionante para o desemprego, pois se aqueles que estão qualificados tem feito parte deste “exercito de sobrantes”, o que dizer aqueles que nem uma escolaridade significativa possuem. Sobre este aspecto, o documento da Ação Educativa (2002), destaca que

a conjugação da elevação da escolaridade com a estagnação da economia e alta no desemprego coloca o alongamento da educação formal como condição necessária mas não suficiente para garantir uma inserção vantajosa para os adolescentes e jovens no mercado de trabalho. Tal fato corrobora a insuficiência de políticas que se atenham exclusivamente à ampliação de oportunidades educacionais, sem melhorar as oportunidades de emprego oferecidas pelo mercado. (AÇÃO EDUCATIVA, 2002, p.24)

5.5. PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

Quando questionados sobre o que pretendem ser no futuro todos mencionam o desejo de concluir um curso de graduação e elencaram diversas profissões, tais como: arquitetura, direito, publicidade e propaganda, veterinária, animação gráfica, informática, engenharia civil, medicina, pedagogia, fisioterapia, gastronomia, logística, engenharia da computação, e ciências da computação.

Contudo, somente dois adolescentes demonstram ter uma escolha definida pelo curso de veterinária; outros estão indecisos entre vários cursos relacionados às aptidões individuais. Dois adolescentes além de considerar suas aptidões, analisam a tendência de mercado como principal elemento para a escolha do curso de graduação (escolha racional), conforme demonstrado abaixo em seus depoimentos.

“Ah, eu gostaria de ser um arquiteto. Eu pretendia ser um arquiteto. Ou se não, um advogado, né. Eu gostaria de ser. Porque, é, o arquiteto, ele trabalha com esses negócio de informática [que eu gosto bastante ou ser advogado porque (...) eu gosto bastante de falar, eu falo... eh, eu queria aprender a ser advogado pra, pra fazer justiça, né. Porque tem tanta coisa nesse mundo que não é boa, assim, que nem, alguns políticos não são bons pro povo, né. E, eu queria ser advogado, também porque eu gosto de ler, assim, eu leio bem e falo bem. E queria ser advogado por causa disso.” (T. – 14 anos)

“[Estou indeciso entre 5 cursos: engenharia civil, publicidade e propaganda, engenharia da computação, ciências da computação e logística] (...) uma que eu me interesse bastante pelo que eu estou vendo que o mercado está crescendo seria a logística, [pois] como tem em Itajaí o porto e está crescendo ... e há uma carência de profissionais nesta área, então eu estou pendendo bastante este ano para logística (...) achei legal e o mercado de trabalho está bem em alta, principalmente aqui na nossa região por causa do Porto de Itajaí e tal (...) e a segunda que mais assim eu me entusiasmei (...) é publicidade eu fiquei encantado pela profissão, só que em termos de mercado de trabalho eu já começo a pensar um pouco, porque está um pouco saturado pelo que as pessoas falam, mas é uma profissão que eu acho legal também penso em fazer só que eu também estou procurando meio que pelo mercado de trabalho (oferta de emprego) e a logística também é um curso que eu me interessei.” (V.A.V – 16 anos)

Outros mencionam terem o desejo de realizar a graduação, mas estarem em dúvida entre vários cursos, sendo que um deles deixa clara a opção por uma profissão meramente rentável, podendo também ser realizado um curso técnico que possibilite um bom salário, conforme se verifica no depoimento abaixo:

“Eu queria ser técnico de radiografia. Eu queria ser eu acho legal, bacana. (...) Meu ... meu ex-patrão falou que tinha este curso pra fazer ... tinha que ter tipo o estudo completo, né? (ensino médio) da oitava ao terceiro. (...) Eu gostei desde o dia em que ele me falou queria fazer porque ... sei lá é uma profissão boa, você não pega peso, você se aposenta cedo (risos), mas é se aposenta cedo. É um trabalho mais leve ele é 4 horas integral então você faz tipo 4 horas em um serviço e você ganha bem. Pode trabalhar em dois postos vamos supor você vai trabalhar em posto: trabalha num posto daqui e vai lá para o outro posto, então... você ganha bem pra caramba. [Já sobre a faculdade] ah sei lá tem vários (cursos) ... médico

que é um negócio que dá dinheiro hoje em dia, dá dinheiro pra caramba! Sei lá eu opto por médico que é melhor ou dentista que “meu” sentar ali na cadeira, vai ali arranca um dente ali já ganhou trinta conto (R\$ 30,00) (...) Advogado também, né? Porque você vai lá ganha uma causa de quarenta mil (R\$ 40.000,00).”(G. A. J. – 16 anos).

Com base neste último depoimento verifica-se a associação do estudo com a possibilidade de mudança na situação socioeconômica vivenciada. Assim, de forma geral, os adolescentes acreditam na ascensão social mediante o estudo e embora a condição econômica de muitos dificulte ou até mesmo impossibilite o ingresso na faculdade, eles efetivamente sonham em concluir um curso de graduação. O fato de sonhar é positivo, na medida que os sonhos impulsionam para lutarem por condições melhores.

Contudo, uma adolescente reconhece que tem sonhos que de certa forma são enviáveis em virtude da condição socioeconômica que vivencia, mas tenta readaptá-lo a sua realidade e possibilidade de conquista, como por exemplo o fato de ter o sonho de realizar o curso de medicina, mas reconhecendo a impossibilidade financeira de custeá-lo, opta por um outro curso, o qual acredita ter condições de cursar.

“ (...) eu sei que posso estar aqui de novo no mesmo lugar, mas eu tenho vontade de crescer, tem que estar crescendo, eu nunca desisto eu nunca olho pra traz não porque eu já cresci muito (...) eu sei que eu tenho que trabalhar e é como eu falei eu quero fazer faculdade, medicina não vai dar porque é muito caro, mas eu vou achar um [curso] que eu vou gostar, vou ter que fazer, eu vou fazer, mas para isso eu vou ter que estar trabalhando, vou ter que ganhar meu dinheiro pra fazer isso. Então eu penso não vou ficar aqui parada vou ter que estar crescendo (...).”(M.S. – 16 anos)

Em relação aos sonhos e ideais, de forma geral, a maioria dos adolescentes elencaram, também questões pontuais: “ajudar a família”, casar, ter filhos, ter um bom emprego, tirar a carteira de motorista, adquirir um carro, ter mínimas condições de conforto, conforme explicitam nos dois depoimentos abaixo.

“Sonho em ter minha carreira profissional, casar, ter a minha família, ser bem sucedido na vida, se Deus quiser, desempenhar ao máximo na minha profissão, ficar com a minha família assim..., ter a minha casa, meu carro. Ter a vida que todo mundo quer (risos): ter a vida profissional, ter dinheiro, família, mulher, casa, emprego legal que eu goste que eu tenha prazer em fazer isso (trabalhar), isso seria meu sonho.”(V.A.V – 16 anos)

“(...) Meu sonho [passar no vestibular] (...) Eu estou...é... eu estou com lista de livros, de Udesc, da Federal. Estou com tudo na mão já. Eu acho maravilhoso. “... olha, pro meu hoje, é fazer o curso de espanhol, eu quero bastante fazer. E assim, tirar a minha carteira de motorista. É o que eu quero. Ver se eu consigo tirar minha carteira de motorista.” (A.F.B. – 17 anos)

Somente um adolescente menciona não ter o desejo de casar e nem ter filho, pois acredita que isso impede o progresso econômico, uma vez que uma família demanda muitos

gastos. Para tal justificativa cita o exemplo de vida de seu pai que em virtude do grande número de filhos não conseguiu ter maiores condições socioeconômicas.

“(...) Casar, eu não vou casar (...) porque eu acho que é muita responsabilidade né cara? Meu Deus do céu! O pai quando namorava a mãe ele conta que um tempão ele dava de tudo pra mãe daí ele começou a ter filhos (5 filhos) [mas se não] ele poderia estar bem porque ele ganhava bem porque ele trabalhava e tudo, poderia estar bem, mas hoje em dia ele está assim porque... foi nascendo os filhos, né? Aí teve essa doença (...)” (G. A. J. – 16 anos).

De forma particular e mais imediatista, outro adolescente mencionou que seu sonho e ideal seria tornar-se um aluno com mais destaque, para ser reconhecido pelos seus colegas. Tal desejo evidencia a necessidade de aceitação tão expressiva na adolescência, indispensável para sua auto-estima.

“(...) Eu queria alcançar, ser assim uma pessoa rápida, bastante rápida no computador, assim. Ser um dos melhores alunos da sala e, eu queria aprender bastante, ser bastante esperto. Ser um... como os caras dizem, um CDF. (...) Ah, porque o CDF ganha mais respeito, né? Daí, o respeito é o que eu gosto mais porque, sem o respeito tu não é respeitado e... ninguém quase gosta de falar com você. (...)” (T. – 14 anos)

A menção deste adolescente evidencia a importância do reconhecimento “do outro” para a auto-afirmação, o que está presente em todo o ser humano, mas na adolescência tal necessidade se intensifica. Sobre a necessidade de reconhecimento pelos outros Soares (2004) menciona que

A identidade só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros. É a generosidade do olhar do outro que nos devolve nossa própria imagem unida de valor, envolvida pela aura da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio. Nós nada somos e valemos nada se não contamos com o olhar alheio acolhedor, se não somos vistos, se o olhar do outro não nos recolhe e salva da invisibilidade – invisibilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor. (SOARES, 2004, p. 137)

Somente duas adolescentes verbalizam ter um sonho que transcende a questão pessoal e financeira e demonstram um desejo de cunho altruísta e social. Uma das adolescentes deseja que exista um órgão de proteção e abrigo aos animais e a outra sonha com a melhora na saúde de seu irmão, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

“(...) que tivesse pelo menos assim uma casa que acolhesse os animais, que guardassem, não deixassem eles na rua porque tem um monte de animal que fica na rua, o carro atropela na BR (...) [daí] eles deveriam ter uma casa assim pra cuidar e pra fazer adoção.” (J. – 12 anos)

“Meu sonho? É que meu irmão melhorasse. Porque tem bronquite e ele tem três anos. Ele sempre se ataca da bronquite e aí vai parar no hospital.” (L.C.C.F – 14 anos)

5.6 REPRESENTAÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

Predomina entre os adolescentes a periodicidade mínima de seis meses e máxima de dois anos de vinculação com os projetos e programas educativos. Contudo, um adolescente participa das ações de um projeto há três anos e outro dois adolescentes há 6 anos¹¹.

A maioria dos entrevistados menciona que tomaram conhecimento das referidas atividades através de divulgações realizadas em suas escolas. Somente um adolescente soube das atividades disponibilizadas através de anúncio em locais públicos, próximos ao Projeto. Os demais souberam através de amigos que freqüentavam ou de pessoas que tinham conhecimento de adolescentes que participavam, sendo que destes, três souberam através de funcionários públicos que de alguma forma tinham uma vinculação mais próxima ou direta com as instituições que desenvolvem as ações educativas complementares.

Tal dado evidencia limitações nas divulgações, uma vez que nenhum adolescente menciona ter tido conhecimento das atividades através da mídia local, da associação de moradores e de outros meios mais disponíveis a toda população do município.

Os entrevistados foram questionados se tinham algum outro membro da família que havia realizado algum curso oferecido pelo poder público no município de Balneário Camboriú e a maioria mencionou que possuía pelo menos um membro da família, sendo estes: irmãos, primos e em um caso a mãe de um adolescente.

A maior parte dos adolescentes já havia realizado pelo menos um curso “gratuito” em Balneário Camboriú, tais como: artes, karatê, judô, teatro, informática básica, arte em argila, taekwondo, curso de reciclagem (Projeto Ambiarte), PET, curso informativo sobre DST/AIDS e drogas, violão, capoeira, dança (gaúcha e outras) e ginástica rítmica.

A maioria concluiu os cursos, porém os que não concluíram mencionam que o motivo foi à incompatibilidade com o trabalho ou com o curso que realizam atualmente. Uma adolescente deixou de realizar dança por determinação de sua mãe, que alegou “não ter futuro” e só atrapalhar e trazer gastos (roupa e demais acessórios necessários) e a colocou no curso de informática, conforme pode ser constatado no depoimento abaixo:

“Ah, ela falava que era bom. No começo ela falou que era bom fazer dança, aí depois ela disse [para eu parar] e fazer informática que era melhor, [pois] informática tem futuro, dança já não tem. Não tem futuro assim... ser bailarina já não é tão bom ... ela disse que informática era mais essencial pra eu poder fazer (...).” (J. – 12 anos)

¹¹ Os três adolescentes participam todo este período do Projeto Oficinas.

Constata-se, assim, neste depoimento, mais uma vez, a ênfase materna na preparação para o trabalho.

Dos cursos não acessados e que os adolescentes mencionaram ter interesse em realizar foram: teatro, PET, línguas (espanhol e inglês), animação gráfica, curso aprofundado de português para aperfeiçoar o diálogo (espécie de curso de oratória) montagem e desmontagem de computador, *karatê*, *judô*, *taekwondo*, informática básica, informática com noção de *corel draw*, *fotoshop* e outros programas afins, desenho e gastronomia. Verifica-se, assim, igualmente, que predominam os cursos de interesse dos adolescentes relativos a preparação para o trabalho. Abaixo são apresentados depoimentos que ilustram tal afirmação.

“Ah eu queria fazer um curso que no final a gente ganhasse tipo um emprego, né? Tipo... você está fazendo aquele curso, você vai chegar até sua meta e você vai escolher qual emprego você quer, entende? Eu acho legal isso também ou de informática, porque eu tenho computador aqui em casa, mas eu não sei... não sei mexer direito pra entrar nos programas ... entende? Eu nunca cursei informática também gostaria de fazer cursos de informática, porque informática é essencial agora no trabalho.” (G. A. J. – 16 anos).

“Eu gostaria de fazer um curso que encaminhasse você já direto para o emprego, que levasse para um emprego. É...e um curso de informática...completo né? Que eu fiz no PET só que foi o básico assim.... não deu pra aprender direito. E ... um curso de português (...) porque eu gostaria de falar bastante correto assim né? Gostaria de aprender outras palavras que eu não sei ainda no português ... pra mim seria bom.” (M.S. – 16 anos)

Vale destacar, contudo, que embora a maioria dos adolescentes entrevistados anseie por cursos voltados para o trabalho, seu interesse é por aqueles que preparam para funções mais qualificadas e em consonância com a demanda de mercado atual. Isto expressa o desejo de terem formação de qualidade que permita competir efetivamente no mercado de trabalho e não se limitar a funções subalternas que reproduziriam seu ciclo de pobreza e de baixa renda. Sobre este enfoque, cabe a reflexão de Edson Sêda (2001)¹² quando menciona que “a justiça social somente será possível se forem garantidos direitos iguais à população desde a infância”. Assim sendo, verifica-se a necessidade das políticas públicas voltadas a formação da criança e do adolescente primarem por uma formação de qualidade e de integralidade a exemplo do que usufruem as classes abastadas. Para tanto, faz-se necessário

criar condições concretas para que todos tenham acesso a uma educação integral para a sua formação humana, absorvendo amplamente os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e políticos, importantes para a vida e não apenas para o trabalho, é o que reclamam as classes subalternizadas nos últimos dois séculos. (ESPÍNDOLA; JOHNSON; SCHMOELLER, p. 2004, p. 186)

¹² Relator do Estatuto da Criança e do Adolescente – em palestra proferida no I Congresso Sul Brasileiro dos Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente, julho/2001 – Joinville/SC

Quanto ao acesso às atividades educativas complementares, a maioria dos adolescentes menciona ainda não ter realizado o curso que pretende, pois são pagos fato este que evidencia que a formação disponibilizada aos adolescentes através de políticas públicas não abarca as reais demandas por formação deste público. Poucos adolescentes não os fizeram por falta de tempo; outros demonstram desconhecer a existência de alguns cursos oferecidos pela rede de atenção ao adolescente (desenho, espanhol e informática). Os critérios estabelecidos, tais como série e idade e dificuldade de acesso ao curso (distância do domicílio) foram pontos elencados, bem como o fato de alguns cursos serem à noite e em bairros mais violentos. Portanto a violência é, também, o elemento desmotivador de acesso, conforme se constata no depoimento a seguir:

“ (...) tem o taekwondo, né? Só que daí é muito a noite, daí eu não gosto muito de ir a noite, porque, tem esses caras, esses caras aí que ficam na rua, assim, né? Até um cara, um amigo meu, ele já foi atacado por um cara desse assim, né? Que foi esfaqueado ele. Ele tinha que ir pro hospital, quase que morreu, teve que levar 16 pontos, daí eu não gosto muito de ir à noite para aqueles lados. Só que aqui é mais perto e eu acho bom. Aqui seria bom se tivesse o curso de karatê mais cedo, assim por volta das duas às seis horas, seria bom.[O projeto] que eu conheço mais perto, é esse lugar aqui.” (T. – 14 anos)

A fala acima evidencia a necessidade de cursos em locais próximos da residência dos adolescentes e em horários apropriados para sua frequência, uma vez que nem todos adolescentes dispõem da presença de um responsável para acompanhá-los e em alguns bairros há significativa presença de tráfico e violência, tal como o Bairro dos Municípios, terceiro maior bairro da cidade.

A violência tem se apresentado como um problema alarmante, segundo Soares (2004), uma vez que cerca de 45 mil brasileiros são assassinados por ano no Brasil. Em algumas regiões das grandes cidades, marcadas pelo drama da desestruturação familiar, do desemprego, da degradação da auto-estima, da falta de acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, os números chegam a patamares ainda mais alarmantes. Está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio. A violência tem se tornado um flagelo para toda a sociedade, difundindo o sofrimento, generalizando o medo e produzindo danos profundos.

Em relação ao interesse em realizar cursos e a falta de condições econômicas que possibilitem o acesso, vale destacar a fala de um adolescente que não tinha conhecimento da existência do curso de informática “gratuito”. Quando mencionou o interesse por tal curso, respondeu que ainda não o fez por não possuir condições socioeconômicas e desabafa, conforme demonstra o depoimento a seguir:

“É muito caro, né? Então não tem como eu gastar agora com um curso de informática. Aí eu vou lá, faço o curso de informática e amanhã eu como papel? (risos) (...),mas é!” (G. A. J. – 16 anos).

Tal depoimento expressa o desejo real pelo desenvolvimento e pela aprendizagem, mas também as limitações em decorrência da condição econômica. Cabe mencionar que este adolescente, em particular, participa do “Projeto Agente Jovem”, através do qual aufer mensalmente uma bolsa/ renda de R\$ 65,00. Deste valor, faz uso mensal de apenas R\$15,00 e os outros R\$50,00 entrega para sua mãe para comprar alimentos.

Com este depoimento reflete-se que a realidade social se sobrepõe ao desejo de realizar as ações educativas complementares. Contudo, neste exemplo, outro elemento merece destaque: trata-se do fato de existir um curso de informática “gratuito” no município, porém não ser de conhecimento do referido adolescente. Constatam-se, assim, falhas na divulgação das ações educativas complementares existentes na rede de atenção, pois se este adolescente que está vinculado a outro projeto na esfera municipal não tem conhecimento, o que dizer dos demais que não dispõem desta “fonte de informação”.

A maioria dos adolescentes mencionou ter algum amigo ou conhecido que gostariam de realizar algum curso, mas não realizam, pois não há vaga. A ausência de vaga é mais significativa no Programa de Educação para o Trabalho e no Projeto Agente Jovem.

Crítérios como idade, situação socioeconômica, série e outros como a aparência (modo de vestir e de comportar), são apresentados como principais elementos de não acesso aos cursos. O fato de alguns adolescentes terem que trabalhar em período integral também impede o acesso uma vez que não conseguem compatibilizar escola, trabalho e atividade educativa complementar. Estes aspectos foram destacados em vários depoimentos, como nos que seguem abaixo.

“...Tem... é... uma amiga minha. Na época ela tinha quatorze anos. Ela tem quatorze anos, ela vai fazer quinze agora. Ela queria ter entrado e não conseguiu. Então, ela não poderia ter feito a inscrição, entende? (...)Ela ficou triste por não ter entrado, então, toda vez que eu ia pro curso ela me perguntava, como é que era, tal. Daí, eu bem assim: Nossa! Que pena que você não tem a idade pra entrar, né! [Mas], eu acho que muita gente fez a inscrição e não passou.(...)Eles tinham que selecionar aquelas vinte e cinco pessoas, não podia dar pra todo mundo. Então, muita gente, quando fez a entrevista, teve gente que saiu chorando de lá...” (P.M.M. – 18 anos)

“Elas foram, é, não tinha vaga suficiente e... tinha uma que era mais largadona, sabe? Calça bem larga, fala muito palavrão. Eu acho que interfere bastante. A outra era muito caladinha, sabe? Assim, não sei qual o critério da entrevista. Não tenho idéia de qual o critério usado, mas, eu acho que tem um, um pouco de cada um. Uma era muito largada e a outra quase não abria a boca. Então...e, bem ou mal, carrega esse nome do Senac no currículo. Então tem que ter isso bem escolhido, né?” (A.F.B. – 17 anos)

Contudo, alguns adolescentes mencionaram não conhecer ninguém que gostaria de fazer os cursos e não teve acesso. Pelo contrário, um adolescente menciona que no seu círculo

de amigos nenhum deles quer realizar cursos, embora já tenham sido ofertados. Outro adolescente menciona que seus amigos até demonstram certo interesse, mas consideram desgastante a rotina e dinâmica do curso, conforme se constata no depoimento a seguir:

“Olha, na verdade assim, que tivesse com vontade mesmo de fazer o curso, não. Tipo, teve aquela que dizem assim, oh, é... você acha legal que fazer? Eu falava né, como é que era tudo, e elas Ah? Deve ser legal. Ah, mas eu não vou ficar lá três horas sentada lá, ou vindo gente falar no meu ouvido, não, não vou. Sabe tipo, não era aquela coisa que a pessoa tinha interesse como eu tive, de entrar e fazer né.” (S.R.A. – 18 anos)

Os adolescentes mencionaram as atividades que realizavam no tempo livre quando ainda não freqüentavam as atividades dos projetos. De acordo com seus depoimentos, verifica-se que embora a maioria dos adolescentes praticasse atividades de lazer e diversão a maioria deles demonstram que estavam saturados e com o desejo de realizar atividades mais produtivas, ou seja, que revertisse em algum aprendizado, conforme se constata nos depoimentos seqüenciais.

“ Ficava assistindo televisão, ficava em casa, saía andar de bicicleta, de vez em quando ia jogar bola na praia, só lazer mesmo.(...) daí ficar a tarde em casa e não fazia nada e aquilo (ócio) vai te cansando, você fica naquela agonia, pô eu queria fazer alguma coisa, queria fazer uma coisa mais produtiva.” (V.A.V – 16 anos)

“Ah, eu quase não fazia nada. Eu ficava, ou na televisão, ou fazendo os deveres, assim, e... ficava um pouco lá fora, assim. Eu não tinha quase nada pra fazer, meus irmãos não estavam em casa, e meus pais também quase não ficavam em casa, porque tinham que trabalhar. Eu tinha que ficar em casa, assim, se fazer nada ou assistindo um pouco de tv ou fazendo os deveres. Mais era isso que eu fazia porque, não tinha mais nada pra fazer em casa, não era muita coisa interessante.” (T. – 14 anos)

“ (...) trabalho no colégio para fazer ou saía com o que era meu amigo na época, hoje é meu marido (...) ia pra biblioteca fazer o trabalho. Ou se não eu ia na casa de alguma amiga minha (...) ficava assistindo DVD, entrando na Internet. Não tinha uma coisa fixa assim pra fazer. Mas enfim eu gastava o meu tempo fazendo besteiras. Então eu não tinha uma coisa séria pra fazer, né?” (S.R.A. – 18 anos)

O fato dos adolescentes entrevistados demonstrarem a preocupação em preencher o tempo livre com atividades “mais produtivas” evidencia a desconsideração pelo ócio, sendo este analisado como negativo para sua formação. Contudo, torna-se relevante analisar que estes adolescentes se permitem “ocupar o tempo livre” com atividades de formação e não meramente de trabalho, o que representa uma mudança cultural em termos de formação da população de baixa renda colocando-os em condição de formação mais aproximada das classes abastadas. Para estas o ócio, de diferente forma, também sempre foi uma preocupação, conforme destaca Zaluar (1994)

O ócio ou o que fazer nele ou ainda como preenchê-lo, sempre foi uma preocupação das classes privilegiadas ou abastadas. Dizem mesmo que é o próprio ócio que as caracteriza. Daí serem também chamadas de classes ociosas e trazerem como marca de distinção a relação desinteressada e não utilitária com as artes, os esportes e

outras atividades distanciadas do mundo do trabalho. Essa reflexão sobre o mundo moderno não é contemporânea, no entanto. Na verdade, baseia-se na forma grega de pensar logicamente a oposição entre o trabalho e o lazer nos tempos clássicos. Para os gregos, porém, o que caracteriza o ócio ou o scholé, que se opunha ao panos (labuta) ou ascholia (ocupação), não seria apenas o estado de estar livre da necessidade de trabalhar, de não ser um escravo obrigado à atividade incessante do trabalho. Mais que isso, o lazer seria também o tempo livre para criar cultura e adquirir sabedoria, quando se constrói o espírito humano. O Lazer não seria, então, o tempo associado à liberdade no sentido negativo de não ter que trabalhar ou produzir bens materiais, mas, isto sim, a liberdade no sentido positivo de criar, imaginar, produzir bens culturais. Por isso mesmo o ócio se associava à paz e à educação. (ZALUAR, 1994, p. 59)

Outros adolescentes, além do lazer e da diversão apontam que no “tempo livre” tinham, antes de se ocuparem com as atividades em questão, como tarefa auxiliar os pais nas suas funções, sendo que as atribuições mais comuns eram cuidar dos irmãos menores e realizar as tarefas domésticas enquanto os pais trabalhavam, conforme demonstrado nos relatos abaixo:

“(...) Às vezes eu ia lá com o meu pai na firma dele trabalhava, pegava peso pra caramba (...), ficava em casa, [pois] a mãe trabalhava fora daí eu ficava cuidando do pequeno, eu lavava a louça pra mãe, arrumava a casa...” (G. A. J. – 16 anos).

“Eu ajeitava a casa, cuidava da minha irmã mais nova. Fazia o dever da escola, fazia os meus deveres. Mas sair mesmo, só final de semana. Dia de semana eu passava direto em casa (...) a tarde e a noite direto em casa.” (A.F.B. – 17 anos)

Assim como o trabalho as ocupações de alguns adolescentes com as tarefas domésticas e familiares dificultam ou até mesmo impedem o acesso ao lazer e as oportunidades de formação (atividades educativas complementares). Sobre tais impedimentos Zaluar (1994) afirma que

Impedir alguém ou uma classe de pessoas de dispor do lazer é impedir que percorra os caminhos da aquisição da cultura e da sabedoria, e também do prazer em criar, do gosto pelo que é gratuito ou desinteressado. Quando se chama a população de baixa renda pelo nome de classes trabalhadoras, tem-se em mente essa limitação da qual sofrem os que não têm outra fonte de renda que não a sua capacidade de trabalhar. Ter que trabalhar, uma realidade tão presente na fala dos pobres, é o limite dessa aspiração do todo ser humano: o direito ao tempo livre que é o lazer e no qual se desenvolve a imaginação e a capacidade de criar, que não prejudica o próximo e ajuda a desenvolver as trocas mútuas entre diferentes culturas e grupos sociais. (ZALUAR, 1994, p. 60)

5.6.1. Motivação para o Ingresso nas Atividades.

Os adolescentes mencionaram vários elementos que os motivaram a realizar os cursos. Contudo, o interesse em se qualificar e ampliar o currículo, a fim de facilitar a

inserção no mercado de trabalho foi o predominante. Abaixo estão apresentados alguns depoimentos que evidenciam este motivo.

“Curiosidade! O que será que é este curso? É capacitação para o primeiro emprego, nunca tinha trabalhado, falei: isso aí vai ser bom pra mim, porque vou aprender como agir dentro do emprego e coisa que eu não vou entrar de primeiro impacto assim e não saber como fazer (...)” (V.A.V. – 16 anos)

“Porque basicamente ela falou (divulgadora) que era para o primeiro emprego, como nunca tinha tido o primeiro emprego era uma grande chance pra eu realizar (o curso).”(R.K.C. – 17 anos)

“ (...) eu queria muito arranjar outro serviço, assim, sabe? Eu tava fazendo dezesseis anos, então, eu queria, queria, queria arranjar outro serviço. Aí eu pensei que o curso podia, me ajudar a arranjar outro serviço. Era Senac; o nome é forte, né? Já pensou no meu currículo? Vai me ajudar, eu sou nova, né? Vai me ajudar a conseguir alguma coisa. Aí foi onde eu pensei, pra arranjar um emprego.” (A.F.B. – 17 anos)

A possibilidade de contato com outros jovens, de ocupação e a bolsa/auxílio (esta última específica do Projeto Agente Jovem), conforme ilustram os depoimentos a seguir, são também destacadas por alguns adolescentes.

“O que me motivou é que se eu não tivesse fazendo o curso, eu estaria em casa sem fazer nada. (...) E também porque eu conheceria vários outros jovens, faria muitas amizades e tal. E a ajuda (...) que eu teria (bolsa), que seria [para] comprar coisas pra mim. Eu não tava trabalhando então seria uma coisa boa pra mim. E é só três vezes por semana (...); no final de semana eu poderia fazer alguma coisa (lazer). Então era só três tardes por semana, eram das duas as cinco da tarde que eu iria ao projeto. E o resto do dia ou dos outros dias eu faria outras coisas. Então por ser um tempo curto iria me fazer bem, que eu iria conhecer outras pessoas, e que eu teria uma ajuda de custo, por isso. (...)” (S.R.A. – 18 anos)

“Ah, porque lá o cara tipo... está ganhando dinheiro (1/4 salário mínimo), o cara está aprendendo mais e está com gente da nossa idade, né? Porque eu faço supletivo lá é tudo gente mais velha do que eu, né? Então ... já fica um pouco chato, né? O cara quer gente mais nova ... então lá não é tudo da mesma idade ... sei lá. [Mesmo que não tivesse a bolsa eu teria feito porque não fazer nada (ócio)] se torna uma coisa monótona, pois o cara vai fazendo aquilo toda a vida, toda a vida e o cara enjoa, chega uma hora em que o cara [fala]: meu jogar bola hoje de novo, soltar pipa hoje de novo. Quero crescer, quero aprender coisa melhor, [pois] daqui uns dias já estou com 18 anos e estou soltando pipa lá ainda (risos).” (G. A.. J. – 16 anos).

“ (...) [Por ficar] discutindo coisas atuais... realidades assim da sociedade, tudo assim ... é uma preparação também para o primeiro emprego (...) educa você que ele prepara você a enfrentar a sociedade e recebia esta bolsa de R\$65,00 mensais, aí eu fiquei interessada, né? Porque eu não estava trabalhando no momento daí aquele dinheirinho já ia servir.”(M.S. – 16 anos)

A possibilidade de desenvolvimento, de aperfeiçoamento através da aquisição de novos conhecimentos também se apresenta como um dos motivos apresentados pelos adolescentes para a participação em uma atividade educativa complementar. Abaixo, seguem algumas das falas mais significativas em relação a esse motivo.

“[Para não ficar para trás porque se eu não fizer] (...) vai acontecer os outros (adolescentes) ficarem mais inteligente que a gente (eu) porque, vão saber mexer nas coisas, vão aprender a lidar com as coisas, enquanto a gente não vai aprender nada, a gente só vai ficar assim, ficar só na mesma todo dia, vai ficar só na mesma. Não vai aprender a mexer no computador, não vai aprender a mexer naquilo. Enquanto que os outros vão chegar... outro dia um piá foi lá na minha casa e... quando eu não sabia fazer essas coisas, ele falava: - Oh, T., você sabe mexer no computador? – Daí eu disse: -Não. O que é computador? – daí eu perguntei pra ele, né, eu nem sabia o que era isso. Daí ele: - Você não sabe o que é computador? Você está ultrapassado, hein!!! (risos) – Daí, por isso que agora eu resolvi fazer esses cursos, porque... pra render mais, né, pra não ficar passado pra trás.” (T. – 14 anos)

“ (...) , eu não vou por causa do dinheiro né, eu vou pelo que eu vou aprender (...) Aí a gente vai mesmo pra aprender, não pelo dinheiro. Experiência é uma coisa que não tem dinheiro que compre, né? (...) ”(S.R.A. – 18 anos)

“[Mesmo sem a bolsa] eu me atrairia. Porque eu senti bastante interesse no projeto (...) Então não sei, mas, eu iria. Agora, tem pessoas que estavam ali na verdade só por causa da bolsa. Ou se não ficavam em casa e não faziam nada. Tipo eram três vezes por semana e eles iam uma vez por semana, ou as vezes nenhuma. E não justificavam porque. Então na verdade estavam interessados justamente na bolsa e não no que eles iriam aprender. Eu iria, sabe, embora tipo, não sei se os meus pais iriam gostar, ou iriam aceitar. Mas eu iria. Porque o que você aprende não ha bolsa que vai pagar o que você aprendeu.” (S.R.A. – 18 anos)

A motivação externa é apontada apenas por uma adolescente, o que vem a comprovar o mencionado pelos gestores de que predominantemente parte do adolescente o interesse em realizar alguma atividade educativa complementar. O depoimento a seguir ilustra a motivação dos pais para que a adolescente realizasse o curso:

“Ah! eles acharam que era bom assim... que depois vai indo para a sétima e oitava série, vou precisar falar inglês. Aí é bom eu sabia antes . Aí eles pediam para eu fazer, a aí eu me inscrevi.”(L.C.C.F – 14 anos)

5.6.2. Apreciações sobre o Aproveitamento e a Qualidade

A maioria dos entrevistados mencionou ter gostado das atividades educativas complementares, uma vez corresponderam às expectativas que os motivaram a inserirem em tais atividades, sendo elencados como principais elementos o aprendizado técnico com vistas ao trabalho, o desenvolvimento social e a socialização, conforme pode ser constatado nas falas abaixo:

“(...) o curso me deu uma base: como você agir no emprego, o que você fazer, o que não fazer, então tem toda uma dinâmica ...: teve teatro até de como fazer atendimento, como planejar uma loja, tanto na parte estrutural, como você fazer a contabilidade, se isso vai dar pra abrir uma empresa ou não. Tanto que a gente teve que montar empresas fictícias e a gente administrar, fazer a publicidade, fazer tudo.Então você tem aquela base, você começa a crescer (...) [você constata] que tem todo esses processo pra chegar até ali não é tão fácil (...) tem todo um processo, uma dinâmica que vem fazendo: contabilidade, publicidade, então eu achei que eu aprendi neste curso coisas que eu nem imaginava, coisas que você acaba usando e

que você vê que dá resultado, então você tem um patamar acima porque você aprendeu algumas coisas além, eu achei bem legal, superou as expectativas assim...” (V.A.V – 16 anos)

“Ah, eu aprendi. Aprendi muitas coisas, como é...antes eu não sabia quase fazer (...)E agora desenho bem. Faço uns quadros, até que fiz uns quadros bonitos. (...) Agora eu aprendi a mexer no computador, até digito bem, né, agora. Sei mexer nele bem. Só... e também sei... na capoeira também sei, eh, passos da capoeira, muito bom! É, é também, na artes eu aprendi o que é uma habilidade de desenho, muito boa. No violão também, eu estou aprendendo com o professor (...) ele está ensinando bem os alunos. E estou aprendendo certinho com ele, eu até estou indo bem no violão, estou tocando uma música legal e estou aprendendo, né? (...)” (T. – 14 anos)

“Muito assim, como se comportar numa entrevista, que roupa tu deve usar, que tipo de maquiagem, como falar, como montar teu currículo, isso foi...a chave do negócio, entendeu? Isso pra mim... tudo o que eu aprendi no curso pra mim foi essencial. (...) [pois]

como tu te portar numa entrevista, ninguém chega pra ti e fala...né? tu aprende depois de várias entrevistas, o que tu falou de errado, o que tu não falou. Tu está tão nervosa, às vezes, que tu nem lembra o que tu falou! E, se t já tem ali uma base – Ó, tem que ser assim, assim e assim! -. Tu já vai, né, mais aliviada. Já sabe o que vai falar. O que mais ou menos vão te perguntar. A gente é novo, não passou por tantas entrevistas pra saber como é que é. Eu fiz uma, duas entrevistas. Então, acho que, pra mim foi o principal. O mais importante.” (A.F.B. – 17 anos)

“Gostei. Porque eu não sabia muitas coisas que eu aprendi ali no curso: o jeito de se portar numa entrevista e várias (coisas), vários momentos... principalmente em fazer o estágio eu gostei bastante, o trabalhar principalmente.” (R.K.C. – 17 anos)

“(...) Em várias áreas, nós tivemos bastante estágios. E eram coisas que a gente aprendia desde o projeto e praticava ele depois no estágio. Estágio na APAE assim, e em outro lugares também. Foram experiências legais assim que eu tive. E sei lá tipo... Até o PRD que a gente participou do projeto de redução de danos, nós trabalhamos bastante com eles tivemos que (?) sobre drogas, DSTs, enfim, foram várias coisas que a gente aprende que marcaram bastante. E que até hoje eu sei que eu estou passando pra frente. Que na verdade o Agente Jovem é um multiplicador do conhecimento e estou passando pra frente tudo o que eu aprendi. Que é uma coisa que eu nunca vou esquecer assim. Foi muito bom pra mim.” (S.R.A. – 18 anos)

Dentre os adolescentes que mencionaram ter apreendido, além do ensinamento técnico, ou seja, a proposta implícita dos cursos, as quais possibilitaram o desenvolvimento da auto-estima, do senso de coletividade e de cidadania, as falas mais expressivas estão demonstradas na seqüência:

“Olha! Pra te falar a verdade eu aprendi bastante, bastante mesmo responsabilidade e sempre estar no caminho certo... e... aprendendo a conviver com as pessoas porque (...) conviver é, o aprendizado também (...)” (M.S. – 16 anos)

“(...) o PET ele foi muito importante pra mim, eu acho que pra todo mundo, a gente sempre comentou lá dentro da sala de aula, do curso, né, que... muita gente cresceu ali dentro, sabe? (...) A gente tem que... a gente não tinha auto-amor, assim. Tem que ter auto-amor, entende? Tem que ter dó, dó do próximo, não tem que só pensar em você. Então a gente aprendeu muita coisa, muita coisa [e acima de tudo que] tem que ter dignidade (...)” (P.M.M. – 18 anos)

“Ah, não sei. Pelas coisas que agente aprendeu né. Tipo nós estudávamos saúde, meio-ambiente. E cidadania né. Então na cidadania você aprende a ter um olhar diferente pra sua comunidade, e você tá mais a par das coisas que estão acontecendo. E, as coisas estão tipo... embora você tá... você foi a casa você não está sabendo o que está acontecendo. Você tinha uma consciência diferente, a gente fazia atividades tipo... o que é que a gente pode fazer pra melhorar isto. Nós estudávamos coisas assim. Até... o meio ambiente também a gente estudou bastante sobre isso. O que a gente pode fazer pra melhorar o meio ambiente em relação à poluição, a destruição das matas e coisas assim. Então agente se colocava dentro da situação, fazer alguma coisa para melhorar procurando. E sendo que era assim. Influenciavam bastante pra gente mudar e tal. Ter um olhar diferente para as coisas né? Porque você estando fora você vê as coisas de uma forma, agora, estando dentro você procura solucionar isso. E era o que agente fazia.” (S.R.A. – 18 anos)

Os benefícios propiciados pelas ações educativas complementares em relação à formação integral foram abordados ao longo do presente estudo, em especial pela autora Carvalho (1997) e, empiricamente é interessante destacar a fala de uma das adolescentes que através do aprendizado técnico consegue compará-lo com os benefícios gerais para seu desenvolvimento integral, conforme demonstrado em seu depoimento abaixo.

“[Que é preciso] ter mais atenção para aprender violão, você tem que saber ser mais calmo, prestar atenção e coisa... daí eu acho que ajudaria em bastante matérias de escola (...) por que você tem que saber fazer um monte de coisa ao mesmo tempo: tem que tocar , às vezes tem gente que canta tem de acompanhar o ritmo (...) percebi também no curso de xadrez: matemática você tem que saber ter o raciocínio rápido no violão também é a mesma coisa... você tem que saber trocar as notas e coisas...(G.S. – 13 anos).(G.S. – 13 anos)

Dentre os benefícios propiciados pelas atividades educativas complementares, os adolescentes indicam, também, as mudanças comportamentais expressivas, dentre elas a predominante foi a perda ou redução da timidez, tornando-os mais sociáveis e comunicativos, conforme é ilustrado nos depoimentos a seguir:

“Ah, eu mudei porque antes, eu era muito reservado, né? Eu ficava muito sozinho, assim. Não gostava muito de falar com os meus irmãos, assim. Eu nem falava muito com os meus pais. Agora, com esses cursos aí, os professores, eles pedem pra gente fazer as coisas, né?. Daí, eu aprendi que os outros, é... a gente deve falar com eles porque a gente não pode ficar muito reservado, muito assim. Daí, agora eu falo com os meus irmãos, eu falo certinho com os meus pais, eu não respondo eles, né? Eu sou bem responsável na escola e, também sou responsável nas coisas que eu tenho agora. Porque antes eu perdia muito as coisas, eu era muito relaxado, eu era também, muito ruim na escola, né? Daí agora, eu sou um aluno bom e também aprendi a preservar minhas coisas. É isso que eu aprendi.(...) [Eu também era mais tímido (...) antes eu ficava assim, quando eu tava na escola, eu... tinha um canto lá, que ninguém quase ia, né. Eu ficava lá escondidinho, eu ficava lá e... comendo o meu lanche lá, bem escondido lá. Enquanto os caras lá brincando, jogando bola. Eu ficava lá quietinho no meu canto e os outros me chamavam pra brincar daí eu não falava nada e os outros iam embora assim, e sem falar comigo. Daí eu me sentia meio chateado, daí eu resolvi falar com... a começar a brincar com eles e... perdi a timidez, e agora eu sou bem... como é que é, comunicativo, assim, né? Eu jogo bola, jogo basquete, faço tudo que tem lá. Tem umas coisas que eu não sei ainda e eu estou aprendendo a fazer as coisas novas, né?” (T. – 14 anos)

“[Também] eu era um pouco tímido (...) Eu nunca fui assim tão [extrovertido], conversava com a turma na escola (...) [mas] eu era tímido, não tinha aquela

dinâmica de falar, sair falando (...) agora até no curso do SENAC o orador às vezes da turma era eu [eles me colocavam pra falar] pela turma, porque [às vezes tinha que] decidir alguma coisa (...) eu ia lá falava com o coordenador, então comecei a perder a timidez assim. Foi bem legal, para mim foi bem legal.”(V.A.V – 16 anos)

Ao mesmo tempo, os adolescentes percebem o desenvolvimento em relação ao convívio com outros adolescentes e com os familiares, pois se percebem mais calmos e tolerantes no convívio com familiares e em grupo, através da conscientização da importância do coletivo, de acordo com os depoimentos que seguem:

“Olha, eu acho que mudou... Bem, eu sempre fui bem “caxias”, eu sou bem responsável, [mas] (...) o curso também me amadureceu bastante em relação a dinâmica em grupo [pois] eu era muito [centralizador] (...) eu e acabava não pegando a idéia dos outros. Era um pouquinho separado assim, não tem que ser do meu jeito, do meu jeito. Então o curso ele abriu bastante [a possibilidade] de ter comunicação. (...)Eu mudei um pouquinho nesta parte em não assumir tudo pra mim, porque eu pegava tudo pra mim, eu assumia a responsabilidade (...) [Através do curso eu percebo] que teve um amadurecimento nesta questão da comunicação. A responsabilidade: Graças à Deus sempre fui bem responsável, mas também amadureceu um pouco mais ainda a responsabilidade porque você é cobrado, [portanto] teve um amadurecimento legal.(...)”(V.A.V – 16 anos)

“(...) Tipo, em relação a minha família, aprendi no Agente Jovem. Tipo, eu tinha um relacionamento bem assim, considerando bem ruim assim, com os meus pais, tipo, eu tava perdendo o respeito. Não tava mais sabe..., sabendo ter aquela relação de família com os meus pais. E, depois que eu entrei no Agente Jovem nós tivemos reunião, homenagem aos pais e com isso eu fui tipo, me sensibilizando e, passei a ter um relacionamento melhor. (...)Então pra mim foi muito com a relação em família porque tive essa mudança radical do meu comportamento. (...) .”(S.R.A. – 18 anos)

Outras mudanças percebidas pelos adolescentes foram a melhora no desempenho escolar, a ampliação da responsabilidade, maior disciplina e organização em relação ao tempo, conforme ilustra este depoimento:

“Acho que ... no colégio e tudo... a gente fica mais atenta às coisas parece que tu pega as coisas mais rápido que os outros, consegue prestar mais atenção.[Gerou mais disciplina] (...) agora para mim está bastante puxado por que causa que eu tenho que vir quase todos os dias para cá, né? Daí eu tenho que controlar... se eu tenho o dever do colégio eu tenho que fazer antes ou depois, [pois] eu tenho que controlar os horários, coisa que eu não tinha antes.”(G.S. – 13 anos)

Os adolescentes apontam, ainda, a ampliação das expectativas em relação ao futuro e, portanto, a possibilidade de sonhar com mudanças significativas alcançadas mediante a realização dos cursos. Sobre estes aspectos, os depoimentos que seguem foram considerados os mais expressivos.

“(...) Eu mudei! É... eu tive uma visão maior assim do que eu quero pra mim entende? Por que nós fizemos uma proposta, tipo uma meta. E é nessa que eu quero seguir, né? Aonde eu quero chegar. E eu fiz essa meta, de ter é... Enfim, de estudar de fazer a minha faculdade. E são coisas que eu estou seguindo. E tipo, o fato de eu ter traçado essa meta pra mim foi muito importante. Até então eu não tinha feito nada. Então eu tracei uma meta e eu estou seguindo. E, eu tenho certeza que eu vou

chegar até lá e pra mim isso foi muito importante; foi uma coisa assim, que mudou bastante pra mim, é.. que eu aprendi a ter um ponto de vista diferente. Então isso mudou bastante.”(S.R.A. – 18 anos)

“Ah, mudou mais no sentido de maturidade que eu cresci bastante e como eu falei responsabilidade também, cresci bastante no fato de saber pensar, como agir, saber conviver com as pessoas que mesmo eu não gostando, né...? (...) [Além disso] o curso do Senac e o Agente Jovem eles mostraram pra mim a ter que estar crescendo, a subir escada pra... por que antes eu não tinha sonhos, quando eu vim pra cá eu só pensava em trabalhar e estudar, só que eu vi que não era assim a realidade, [porque] você tinha que ter experiência e tinha que ser de maior, então se eu não to trabalhando eu vou fazer curso e depois que eu entrei eu vi que me deu mais sonhos na minha cabeça, você tem que estar crescendo ... foi isso.”(M.S. – 16 anos)

A sociabilidade e a construção de novas amizades tem uma presença significativa nos depoimentos dos adolescentes, conforme pode ser constatado nas falas abaixo:

“Gosto. Eu tenho bastante amigos lá. (...) A gente está sempre debatendo alguns temas que estão sempre presente agora, hoje em dia que nem drogas, é... namoro... temas assim.” (J.C.C – 16 anos)

“Sim. (...) pra mim é bom porque fazer tudo o que eu to fazendo ali porque uma que eu estou com os colegas,né? E todos ali tem a mesma função que você: está ali aprendendo,está ali sempre do lado, cada vez mais aprendendo algo pra você mesma.” (M.S. – 16 anos)

“(...) Então ali, a partir do PET, a gente já começou a fazer amizade, já começou a conhecer, saber um da vida do outro, porque a gente contava... as coisas que aconteciam com a gente, tal... Então ali, foi muito importante pra gente, muito, muito mesmo! Eu gostei muito de fazer o curso a, acho, penso que quem tiver essa oportunidade tem que aproveitar, porque é muito bom. A gente aprende muito.” (P.M.M. – 18 anos)

Consta-se a eficácia dos cursos em relação ao ensinamento proposto, pois os adolescentes declaram ter efetivamente aprendido os conteúdos trabalhados e alguns evidenciam ter apreendido a proposta implícita dos cursos, a qual ultrapassa o ensinamento técnico, pois objetiva o desenvolvimento da auto-estima, do senso de coletividade e de cidadania e, portanto, contribui muito para o desenvolvimento integral do adolescente.

Contudo, além dos vários aspectos positivos apontados, uma adolescente considerou o curso *fraco*, não atendendo a sua expectativa, conforme pode ser constatado em seu depoimento:

“Eu gostei, assim. Embora eu te confesso que eu achei fraco, eu esperava mais, entendeu? Por ser Senac, assim, eu esperava mais. Mas foi bom, até aprendi algumas coisas que eu ainda não sabia, assim, né? Bem ou mal era um grupo, eram vinte e cinco pessoas. Tu não aprende só ali o que eles te passaram, entende? Tinha técnicas que a gente tinha que conversar entre a gente, sabe? Tinha que debater, tinha que formar teatros. Então é bom isso, convívio social é bom. Só que eu achei um pouco fraco assim. Eu esperava mais, mais.” (A.F.B. – 17 anos)

Na avaliação, em termos gerais, sobre a qualidade das atividades educativas complementares, dentre os pontos positivos os adolescentes indicaram: o método de ensino; o

número restrito de adolescentes; a infra-estrutura; a técnica e atenção dos professores e facilitadores; a merenda, as dinâmicas utilizada para o aprendizado e para o convívio. Tais elementos estão demonstrados nos depoimentos a seguir:

“Os professores, [pois] as aulas são dinâmicas, os professores falam e aprofundam bem o assunto de uma forma mais tranqüila, que todo mundo aprende.”(R.K.C. – 17 anos)

“Eu acho que o ensino dele (curso PET) e a preocupação com os alunos. Porque sempre [que possível] o coordenador vinha e perguntava como estava o curso (...). a gente teve esta dinâmica de falar com o coordenador [para melhorar algumas questões do curso] (...).Em relação ao curso, ao estudo os professores foram nota dez, dinâmica fizeram bastante, conseguiram passar o conteúdo de uma forma bem explicativa . Eu acho que em questão de professores e coordenação o curso foi nota dez .(...) [O número 25 alunos] é um número legal para você coordenar um curso deste, porque um curso deste você tem que ter bastante atenção, tem que prestar bastante atenção nos textos, falar [ou seja] organizar opiniões então eu acho legal [este] número de pessoas dentro de sala.” (V.A.V – 16 anos)

“(...) Os professores são bem gentis, assim, bem legal, né. E eu o achei muito legal, esse... negócio de, dos cursos, esse negocio assim. Porque tem aula de informática que cobram... dinheiro, muito dinheiro pra... fazer esse cursos assim, né. Enquanto aqui, eles ensinam passo a passo (...)É, o computador está... está bom até, porque tem um computador pra cada um, dá certinho, é, cada um tem pra fazer suas próprias coisas e não tem aquela atrapalhão de um querer fazer uma coisa (...) o outro já está mais na frente (...) [porque cada um] ali tem o seu próprio computador(...).. Cada um tem a sua coisa pra fazer. (...) [Na aula de violão] o professor de violão, ele é legal. Tem, a sala também é boa, bem espaçosa, dá pra acolher um monte de alunos lá, dá pra ser um bom ensino e, está bom (...) o professor fez assim, cada um tem o seu próprio horário. Tinha um, era avançado, é o... daí tem uma sala específica (...), daí o outro não está no avançado, está no médio, daí vai à outra sala. E se o outro está no iniciante, eles botam na outra sala e, começam a ensinar.” (T. – 14 anos)

“Os debates na sala [onde] cada um dá a sua opinião sobre um tema isso eu acho que não pode mudar mesmo, né?(J.C.C – 16 anos)

“A atenção que [a coordenadora e os facilitadores] dão para todos os jovens que estão lá. Elas são muito cuidadosas com a gente.”(J.C.C – 16 anos)

“O método de ensino, que eles tem. É, você tem acompanhamento de psicólogos de assistente social e principalmente de amigos (...) [pois] acima de tudo elas (profissionais responsáveis) eram nossas amigas. (...) E é uma coisa assim que eu acho que não tem quem diga que não era uma coisa importante, porque sempre foi, elas que mudaram, que ajudaram a gente a mudar, e nos ensinaram tudo o que a gente sabe até hoje!” (S.R.A. – 18 anos)

“O que não tinha que mudar seria a merenda de tarde (risos), mas é bom mesmo ele fazem um lanche legal! Tinha sempre um bolinho, “nega maluca” (risos) (...) Eu acho que não tem que mudar... sei lá (...) Ah, tem aquele cantinho também (...) o cantinho do mofo que a gente tipo... toda semana a gente sai quatro e meia, aí tipo ela escolhe uma pessoa que fica uns 30 minutos, até dar cinco horas sozinho lá conversando da vida , se tem alguma coisa, se está precisando de alguma coisa ... eu nunca fui chamado, eu nunca fiquei 30 minutos lá, mas é legal aquilo lá, porque né? Eles conversam, falam se está precisando de alguma coisa ...(G. A. J. – 16 anos).

Os aspectos negativos apontados pelos adolescentes em relação às atividades educativas complementares foram: o curso de informática (especificamente sobre o Projeto de

Preparação para o Trabalho); divulgação do curso; rotatividade dos profissionais; as atividades restritas; falhas na infra-estrutura do Projeto e Programa, outros como cursos de informática sem Internet (Projeto Oficinas) e salas com muitos alunos. Todos estes aspectos estão ilustrados nos depoimentos abaixo:

“Só em questão às vezes de organização ficou um pouco a desejar na questão do curso de informática, [pois] eles ficaram muito [indecisos sobre a cidade de realização do curso, se seria em Balneário ou em Itajaí] e acabaram deixando para o final do curso e no final do curso nem todos conseguiram fazer o curso de informática porque se tornou [difícil] pegar o ônibus aqui (Balneário Camboriú), ir pra Itajaí às vezes ficar o dia inteiro em Itajaí (...). eu acho que faltou um pouquinho só de organização deles em relação a isso: de conciliar o curso de informática com o curso (PET), eles deviam ter começado muito antes (...)[Outro aspecto a ser melhorado seria o de divulgar mais o curso], porque as vezes você fala (nos comercio) que esta fazendo o curso do SENAC de primeiro emprego e as pessoas falam o que é isto? O que é o SENAC? [Eles deveriam] divulgar mais este tipo de trabalho que eles estão fazendo, porque é um trabalho importante para o jovem então, pra ele entrar numa carreira, desempenhar um papel é importante para o jovem é importante ele ter conhecimento, correr atrás porque nem só às vezes gratuito, [mas] tem os cursos pagos e ele não sabe que tem esses cursos às vezes ele acaba nem fazendo porque ele nem sabe que tem, às vezes ele tem condição às vezes de pagar e não acaba fazendo porque não tem conhecimento. Então um pouquinho da divulgação também é legal [melhorar para que as pessoas saibam os cursos oferecidos pelo SENAC e mais comerciantes saibam da proposta do PET para abrir mais vagas para trabalho de jovens nas empresas]. A divulgação deles deixa um pouquinho a desejar (...).” (V.A.V – 16 anos)

“(...) ficar trocando toda hora de gente que fala com nós (professores/monitores) (...) Por que a [mudança de professora] já balançou, né/ Porque muda muita gente. (...) [Falta também] praticar mais esportes, a gente só fica dentro da sala conversando... fica fazendo trabalho.Sei lá, praticar mais esportes, jovem gosta de esporte, jogar uma bola, ou ir pra praia fazer atividade ou sair no bairro aí como a gente saiu conversando com... com a “veiarada” (idosos) (risos) . A gente saia com o postinho (...) eu acho que a gente deveria sair mais, a gente fica muito tempo dentro da sala.” (G. A. J. – 16 anos).

“(...) A Internet na sala de computação, porque esta faltando Internet, né. Não sei o que deu que saiu a Internet dos computador,né. Daí, assim, a aula, né, é... antes tinha a Internet, podia conversar com as pessoas de fora, assim, agora não, agora não tem Internet. (...)” (T. – 14 anos)

“(...) Faltaria mais salas de informática, mais... porque o ambiente aqui é um espaço pequeno não tem todos os cursos porque daí tem que ficar trocando de horário toda hora, te que escolher uma sala depois escolher outra; também ambiente para a biblioteca porque esta sala esta meio espalhada (entrevista na sala/ biblioteca). Acho que seria ampliar mais o colégio para fazer mais cursos. [Sobre o curso de informática:] Tem dias em que tem muita gente para o computador daí fica revezando¹³, na aula fica uma hora depois uma hora o outro e isto ficaria ruim até para as pessoas aprenderem porque o pessoal não vai aprender só de uma hora, por exemplo: tem coisas que demoram para aprender as pessoas não aprendem tão rápido.” (L. – 15 anos)

¹³ Esta fala se contrapõe à fala de outro adolescente pertencente ao mesmo Projeto e curso (informática) exposta na análise anterior, referente aos aspectos positivos constatados nas atividades educativas complementares realizadas.

“Ah... podia aumentar os dias na semana, dois dias só é muito pouco. (...) Porque nós íamos lá terça e quinta, depois de quinta pra terça passavam 4 dias era muito tempo assim (...) ainda mais as amizades com os amigos lá perto, ficava um tempão sem se ver porque eu moro aqui e eles ficam lá do outro lado da cidade... é isso (...) Eu acho que a divulgação também, porque eu só fiquei sabendo do agente jovem por causa da Vilma que é amiga da mãe, senão eu nem saberia também né? Eu acho que a maioria do pessoal que tem aqui gostaria de fazer um projeto assim, mas não tem conhecimento de como entrar.” (J.C.C – 16 anos)

“A única coisa que tinham que acrescentar era conteúdo [atualizado, pois] as apostilas eram bem, assim, ultrapassadas, sabe? Eram de noventa e seis, sabe? Então assim, eu esperava mais nesse sentido.(...) A gente está falando do Senac, né... nossa! Apostilas mais atualizadas, entendeu? (...) [Outra questão a melhorar] seria o curso de informática, pois foi muito vago! (...) O curso de informática, eu não senti diferença porque eu já tinha feito. Tenho computador em casa. Então eu sei mexer. Mas tinham, eram duas ou três meninas do curso que não sabiam mexer, então não sabem. Eu senti assim, que ficou difícil. Eu acho que não aprenderam nada. Nem a ligar o computador. (...) Nossas aulas de informática foram poucas. Tudo bem que foram, acho que, dois ou três sábados, que não tem tantas horas, uma manhã inteira, sabe? Eu acho que tu não aprende assim. Eu esperava mais neste sentido, assim. (...)” (A.F.B. – 17 anos)

“Na ginástica rítmica (...) tem muita gente, aí atrapalha e a coisa (salão) não é grande, não é bom de dançar, não é grandão, é grande só que não é muito para bastante gente. A aí a gente pega a bola, a bola bate em um, assim não é legal.” (L.C.C.F – 14 anos)

Além dos aspectos já referidos, foi indicada, também a indiferença do poder executivo em relação ao Projeto/Programa e valor baixo da bolsa/auxílio (Projeto Agente Jovem), conforme demonstrado no depoimento abaixo.

“(...) uma coisa que todo mundo reclamava é que (...) [quando ia ter uma] reunião com pais e algumas pessoas da Prefeitura (...) [na qual] seria debatido o assunto do projeto, se teria que mudar alguma coisa. E eu acho que foram umas três ou quatro reuniões que foram marcadas e não houve. Eles cancelavam... sempre tinha algum motivo para eles cancelarem. (...) eu acho que a prefeitura nunca levou a sério o projeto na verdade.(...) O pessoal de lá da prefeitura nunca ninguém aparecia. A gente nunca viu a cara deles na frente, lá no projeto. (...). Até se tivesse sido divulgado mais o projeto, teria acho que tido bem mais mudanças dentro de Balneário. Então, por culpa da prefeitura, do município mesmo, isso não aconteceu. E outra coisa é o tempo [pois] (...) nesse outro meio ano que eu fiquei é..., não eram mais três vezes por semana. Eram quatro e as vezes ficavam até cinco dias na semana fazendo o projeto. E, a ajuda de custo eram sempre a mesma R\$ 65,00. Até nós estávamos falando, tipo, se fosse R\$ 100,00 ou R\$ 90,00 que fosse por aluno, seria bem diferente, o pessoal teria vem mais ânimo também. Com esse projeto. Se é uma coisa assim, que você está ali o mês todo, ta fazendo sempre o que eles pedem, é... ta sempre se esforçando. Então, nada mais justo que eles nos ajudarem também. Foram duas coisas assim que a gente nunca aceitou. Foram essas duas coisas.” (S.R.A. – 18 anos)

Quanto à possibilidade de acesso a maioria dos adolescentes mencionou que não tiveram dificuldade, embora, em dois deles (PET e Agente Jovem) além da prévia inscrição os candidatos à vaga são submetidos a uma seleção com base nos critérios elencados por cada um dos projetos, já mencionados no capítulo anterior. Contudo, um dos adolescentes explica que a seleção não foi nenhuma dificuldade, pois sua mãe conhecia uma das facilitadoras do

projeto. Tal fato evidencia práticas clientelistas, de favorecimento, tão marcantes na sociedade brasileira.

Os adolescentes que tiveram certa dificuldade de acessarem os cursos esclarecem que o único motivo foi à ausência de vaga nos cursos e a excessiva demanda, aspecto já referido anteriormente.

5.6.3. Sugestões para Melhorar a Oferta.

De acordo com os depoimentos dos adolescentes em relação aos aspectos que poderiam ser melhorados nas atividades educativas complementares foram elencadas, para além daqueles que já foram alvo de críticas, algumas sugestões pertinentes. Tais sugestões explicitam o desejo de ampliação, (em âmbito municipal), do número de atividades educativas complementares, a fim de que mais adolescentes tenham acesso a estes espaços de formação, inclusive demonstrando preocupação com o acesso de mais adolescentes de baixa renda. Alguns adolescentes sugerem, ainda, a ampliação das ações existente nos cursos, tais como a carga horária de estágio (curso PET) e demais ações que poderiam melhorar ainda mais as atividades educativas complementares. Todas estas sugestões estão apontadas nos depoimentos abaixo:

“[Número de alunos] 25 alunos não são pouco, mas também não é muito mas daria para aumentar e colocar pelo menos trinta alunos em uma sala para dar mais chance para outras pessoas.”(R.K.C. – 17 anos)

“ (...) eu acho que deveria ter mais, grupos mais distribuídos [por bairro]: 25 no bairro São Judas, 25 no Nova Esperança... sabe? Tipo grupos variados assim. E, sei lá, uma vez por mês se reunirem todos os grupos pra fazerem um grande grupo, uma reunião diferente. Alguma coisa assim. Que seria até bem mais interessante, que o pessoal se interessaria bem mais em ir. Seria uma coisa em diferente.” (S.R.A. – 18 anos)

“...Ah, eu acho assim, que ele deveria fazer mais parte do, dos colégios bem mais carentes, entendeu? Seria uma forma, assim, de ajudar as pessoas, porque ele é um curso que ajuda a gente, então, acho que faria mais parte se eles fossem atrás dos colégios bem carentes, bem carentes mesmo!(...) ” (P.M.M. – 18 anos)

“(...) Mas também às vezes aqui tem gente que quer participar de uma coisa e não consegue por causa que não tem mais vaga. [Poderia melhorar colocando] mais cursos diferentes. Eu acho interessante inglês, uma coisa mais física, [pois] aqui tem dança, capoeira, mas [poderia ter] uma coisa mais física: o vôlei, coisas assim ... mais esportes.”(G.S. – 13 anos)

“Poderia melhorar o tempo de estágio daria para colocar um pouco mais de carga horária para as pessoas aprenderem um pouco mais.”(R.K.C. – 17 anos)

“(...) eu acho que deveria ter mais turma. Eu queria que sempre tivesse isso, esse apoio dos professores, eu queria que tivesse bastante professores assim ensinando... um de cada coisa. E também queria que tivesse ... que nem a maioria do pessoal que está ali são de 16 a 18 anos, eu queria que tivesse professores ali ensinando estas coisas profissionais pra você, digamos: que carreira tu quer seguir, sabe? Estas coisas assim seria legal (...) se viesse ali mais... professores educando a gente, mostrando que carreira você quer seguir (...)” (M.S. – 16 anos)

“Poderia ter a biblioteca de volta, porque a gente tem que ir até a Univali (Balneário Camboriú) (...) [antes tinha aqui no projeto, mas eles tiveram que tirar para fazer esta sala] (sala usada para a realização da entrevista)” (J. – 12 anos)

Os entrevistados foram questionados se consideravam importante, a partir de sua própria experiência, que os adolescentes realizassem atividades educativas complementares e quais os motivos. Todos eles foram unânimes em considerar tal importância e apontaram diversos motivos como justificativa, tais como: oportunidade de capacitação profissional; ampliar o senso de cidadania e discernimento; evitar a ociosidade, a qual eles associam à malandragem e ao uso de drogas e o crescimento e amadurecimento.

“Acho muito importante, porque hoje pra tu ter um emprego, tu tem que ter curso, tu tem que ter curso de computação, curso de línguas, você tem que ter vários cursos. Porque da mais um caminho pra você, é a mesma coisa assim, vamos supor, que tu não tenha uma experiência profissional, mas tu tem curso, sabe como é que é, entende? Hoje em dia, o mercado de trabalho, eh... eles precisam muito de curso, que as pessoas tenham curso, que as pessoas saibam, entende?” (P.M.M. – 18 anos)

“Com certeza, porque a pessoa (adolescente) sai mais preparada do curso que fez por saber (aprender) coisas que não sabia sai mais garantida, por exemplo agora como o primeiro emprego como o PET prepara. [Para o desenvolvimento em si] “A pessoa (adolescente) se torna mais tolerante, mais confiante no que está fazendo, no que está falando. Não [somente para o] primeiro emprego, mas você aprende as coisas como: falar não, o jeito de se portar ...” (R.K.C. – 17 anos)

“Eu acho que sim. Importante, porque vai ter um pouco mais de consciência dos atos dele mesmo, né? Vai poder ter mais consciência do que é certo e do que é errado (...) este é o motivo mais importante, [pois] que nem [orientaram] como não se envolver com drogas, principalmente a parte do preconceito também ... não pode ter preconceito tanto racial como também das pessoas deficientes e tudo mais. Ensinam mais como ser mais um cidadão mesmo, né?” (J.C.C – 16 anos)

“É bom, é sempre bom. Principalmente pra quem assim (...) [que] os pais trabalham, não tem... que nem às vezes, os pais trabalham, não tem com quem conversar, é muito bom, sabe? O grupo de vinte e cinco pessoas, mais o professor que está contigo, tal, faz uma total diferença. (...) Então tu cresce, a pessoa faz diferença, entendeu? Dá um esclarecimento de tudo. Então eu acho que é muito bom. Quem tiver essa oportunidade de fazer, assim, é pra fazer, [pois] (...) é importante. Tanto pro profissional, pro pessoal. Você amadurece, você aprende coisas novas, tudo isso... conhecimento não é uma coisa que sem compra, tu aprende vivendo, entendeu? Então, todo e qualquer tipo de curso vale a pena. (...)” (A.F.B. – 17 anos)

“É, eu acho que é importante fazer isso daí, né. Outro dia eu fui numa igreja com o meu pai, daí eu... eu ouvi o que o pastor, o que o pastor tinha pra falar, daí ele falou que os adolescentes, que eles tem muitas escolhas pra fazer, né? Tem... pode ter o caminho do bem, pode ter o caminho do mal. (...) E, eu acho que a melhor escolha é aquela que é pra aprender e a... é a escolha do bem, né? Que é a escolha importante pra um adolescente, porque o adolescente está na fase que, que tem

muitas escolhas. Eu mesmo tive que fazer a minha escolha: ou não aprender nada, que é o que eu fazia antes, ou aprender as coisas e ficar mais avançado. Daí eu escolhi este lado.” (T. – 14 anos)

“Seria bom (...) eu acho que seria bom fazer alguma coisa de tarde (horário livre) porque não só para ocupar, mas você aprende porque senão você vai ficar em casa e virar um malandro (...).” (L. – 15 anos)

“Acho super importante, [mas houve] jovens que desistiram. (...) Porque tinham dois alunos que eram drogados né? Então tipo seria ótimo se a gente tivesse continuado até o fim. Porque eles teriam participado das reuniões do PRD, da DST e AIDS. Então seriam coisas que tipo eles estariam vendo que iriam acontecer se eles continuassem. E com certeza iriam mudar (parar de usar drogas). (...) seria bom se todos os jovens tivessem a oportunidade de participar do Agente Jovem. Porque iria mudar muito. E com certeza seriam bem menos drogas em Balneário [Camboriú].” (S.R.A. – 18 anos)

“Sim, [para] crescer (...) [porque] tudo que você aprende você vai enriquecendo cada vez mais, você vai tendo aquele patamar a mais, você vai subindo [mais] do que aquele outro às vezes que não tem. Se você tem a oportunidade é legal, estudo só te enriquece, não vai fazer mal.” (V.A.V – 16 anos)

Em linhas gerais, as formulações dos adolescentes sobre as atividades em pauta forneceram indicações fundamentais para subsidiar avaliações institucionais que, somadas as representações dos próprios gestores, permite colocar em discussão e até mesmo reorientar práticas na direção de alterações significativas com vistas a maior eficácia destas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto dos dados apresentados nos três últimos capítulos, apesar das limitações referentes ao acesso das informações, permite e torna necessária algumas considerações mais gerais sobre a realidade em análise.

Uma constatação inicial diz respeito a uma das razões destas limitações, isto é, a inexistência de um cadastro sobre as ações educativas complementares para adolescentes no município de Balneário Camboriú, colocando em evidencia a inoperância, neste sentido, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Ao mesmo tempo permite constatar o quanto é urgente que o levantamento aqui iniciado tenha continuidade e seja ampliado para que se possa preencher lacunas, redirecionar ações e atender de modo mais profícuo aos adolescentes desse município.

Em termos quantitativos destaca-se, por outro lado, a relativa paridade quanto à oferta de ações educativas complementares, no período analisado, por parte das esferas governamentais (438 turmas, equivalente a 50,40%) e não governamentais (431 turmas equivalente a 49,60%). Contudo, há que se destacar que estas últimas não estão tão publicizadas quanto as governamentais, o que conseqüentemente gera uma invisibilidade das ações desta esfera podendo, portanto, este número ser bem mais expressivo do que o apresentado para o diagnóstico da pesquisa em questão.

Além do não acesso às informações sobre a própria existência dessas atividades, a não disponibilidade de determinadas informações básicas sobre dados aqui registrados impossibilitou um diagnóstico mais detalhado e preciso da rede de atenção ao adolescente em relação a aspectos como a *efetividade*, através da abrangência das ações, e a *eficiência*, através do número de evasão dos matriculados, impedindo, também, de constatar a variação da formação em cada ano investigado pela pesquisa em questão. Por último, a ausência de dados sobre a demanda reprimida não permitiu demonstrar a necessidade, em termos mais realistas, da ampliação das ações educativas complementares.

Além destas limitações, constatou-se, em relação às ações realizadas pela esfera não-governamental, que elas atendem majoritariamente a população em geral, não sendo, portanto, específicas para os adolescentes. Já a esfera governamental destina suas ações expressivamente para crianças e adolescentes. Contudo, entre ambas as esferas, das 23 instituições em questão, somente três destinam ações educativas especificamente para

adolescentes, com a ressalva que nenhuma delas atende a faixa etária completa definida legalmente como adolescência (12 a 18 anos incompletos).

Foi possível constatar, também, certa discrepância no que diz respeito aos objetivos das ações, entre o que se denominou de *proposta objetiva* e de *proposta implícita* das atividades. Ao analisar o tipo de atividades explicitadas nas *propostas objetivas*, constatou-se um dado relevante na esfera governamental: a predominância de atividades lúdicas e educativas, tais como artes, artesanato e educação ambiental, apesar da inexpressiva presença de atividades esportivas. Já entre as atividades ofertadas pela esfera não-governamental é predominante a formação para o trabalho, em virtude, de modo especial, do número expressivo de cursos disponibilizados pela Univali, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em parceria com o SINE. Em relação às *propostas implícitas* evidenciadas, sobretudo, nas entrevistas com os gestores, embora seja verificada a predominância da proposta de *desenvolver* o adolescente através das ações educativas complementares, tem lugar de destaque a *formação para o trabalho* que, em última instância, é a finalidade da maior parte das atividades oferecidas.

Quanto aos critérios elencados para o ingresso dos adolescentes nos programas ou ações oferecidas, é importante destacar que é na esfera governamental onde mais foi registrada a exigência de critérios para a inclusão de adolescentes nas ações educativas complementares, fato que evidencia uma *focalização* mais expressiva do que na esfera não-governamental. Dentre estes critérios, os mais recorrentes foram o da *idade* e a necessidade de que o adolescente *estude*, sendo que predomina a exigência de que seja estudante da rede pública de ensino. A *baixa renda* é outro critério que merece destaque, pois embora tenha sido apontada por somente duas das instituições, é expressivo, uma vez que pode ser correlacionado com o critério do adolescente estar estudando na rede pública, que majoritariamente atende a população de baixa renda. Neste sentido, cabe destacar a presença de duas instituições que estabelecem o critério de *situação de risco* (pessoal e social), também relacionado à baixa renda e outras situações de exclusão social, tais como exploração sexual, ato infracional e demais expressões da “questão social”¹. No que tange ao estabelecimento do critério da idade é importante mencionar que das 13 instituições que o apontam, somente quatro atendem integralmente a faixa etária da adolescência. Um dado preocupante é a disponibilidade de ações educativas complementares com ênfase na formação para o trabalho de adolescentes com idade inferior a 14 anos, idade mínima permitida para tal formação.

¹ Cf. IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 4. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

Quanto à localização das ações educativas, foi constatado que o bairro dos Municípios possui maior oferta de atividades e é o terceiro mais populoso do município, seguido do bairro das Nações, o segundo com o maior número de habitantes, ambos com expressivo número de população de baixa renda. Vale destacar que o bairro Nova Esperança conta com dois projetos de iniciativa da esfera não-governamental e nenhum da esfera pública.

O levantamento quantitativo realizado permite, em síntese, contatar em termos positivos, que a oferta de ações educativas complementares é diversificada no município, apesar de relativamente insuficiente para atender significativamente a população de adolescentes; as atividades para o trabalho não capacitam para funções laborativas legalmente inadequadas para a população em questão; e, por último, a esfera governamental têm primado pela ofertas de atividades que buscam o desenvolvimento integral dos adolescentes e não exclusivamente a formação para o trabalho.

Contudo, em linhas gerais, é indispensável enfatizar a relativa distância entre o que propõe o ECA e a realidade em análise, no que tange a *universalidade de acesso* versus a *focalização*, e a restrita oferta de ações; a expressiva ausência de ações diversificadas voltadas para o público especificamente adolescente e que atendam na integralidade esta faixa etária (12 a 18 anos incompletos); a desarticulação e fragmentação da rede de atenção ao adolescente; a falta de registro de informações e de publicização das ações e, conseqüentemente, a impossibilidade de um efetivo e maior controle social das ações públicas ou de iniciativa não-governamental, evidenciando, portanto, fragilidades na operacionalidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

As entrevistas com gestores e adolescentes permitiram ampliar consideravelmente o diagnóstico sobre a problemática em questão, possibilitando, inclusive, estabelecer algumas comparações entre as representações sociais dos entrevistados.

Uma observação inicial mais geral em relação aos gestores é que eles demonstram ter muita sensibilidade e interesse pelo público adolescente e assumiram a coordenação dos projetos e programas após terem atuado em outros órgãos que atendiam a este segmento social.

Estes coordenadores, de forma predominante, demonstram uma visão positiva dos adolescentes, mencionando que esta fase significa mudanças tais como vivência intensa, necessidade de serem acolhidos e de auto-afirmação, alegria de viver, espontaneidade e vivacidade. Além destes aspectos, seriam facilitadores do trabalho com adolescentes a

abertura para aprender e sua capacidade de absorção de conteúdos novos. Contudo, os entrevistados também destacam os aspectos que dificultam o trabalho com estes sujeitos, tais como a facilidade com que são influenciados, a falta de comprometimento com os cursos (assiduidade) e a intensidade com que vivenciam os sentimentos, o que os torna muitas vezes agressivos.

Os adolescentes, por sua vez, destacam como aspectos positivos e auto-identificadores desta fase da vida os principais *direitos*, tais como a liberdade, a possibilidade de trabalhar, de votar e de fazer escolhas (autonomia). Indicam, como os gestores, mudanças como a descoberta de si mesmos, a liberdade para aproveitarem mais a vida fora da esfera doméstica e a autonomia para tomar decisões, mas também a exigência de um aumento de responsabilidades, as quais propiciariam uma relativa maturidade. Diferentemente dos gestores, dentre os aspectos negativos apontados por estes sujeitos sociais estão a discriminação no mercado de trabalho; a dificuldade de lidar com as expectativas de realizar sonhos a médio e a longo prazo (vestibular, concluir graduação e carreira), e de conquistar um bom emprego; a falta de credibilidade nos jovens; os riscos eminentes (drogas e doenças sexualmente transmissíveis) e a dificuldade de lidar com as frustrações amorosas.

Fica evidente, assim, tanto nas características apontadas pelos gestores, quanto nas indicadas pelos adolescentes, que pelo menos parte delas constituem aspectos definidores, de um modo geral, na atualidade, deste tipo de segmento social, embora seja necessário reenfatar que os jovens compõem um grupo social heterogêneo. Por outro lado, como já foi afirmado, esta seria uma fase da vida em que se iniciam situações que podem acompanhar os indivíduos durante toda a vida, constituindo-se, portanto, como passagem, na qual processos que estarão presentes na vida adulta seriam experimentados nesta etapa com maior intensidade. Nestes termos, ela se caracteriza como uma das fases do desenvolvimento destes sujeitos sociais, em relação a qual os processos educativos, tais como os que aqui estão em análise, têm um importante papel a cumprir, levando-se o que propõe o ECA quanto ao desenvolvimento integral.

No que se refere ao trabalho na adolescência, os coordenadores apontaram a sua importância, ressaltando aspectos enobrecedores e dignificantes, reafirmando acriticamente aspectos ideológicos dominantes, sem levar em conta dificuldades estruturais do contexto nacional atual, de modo especial o acesso ao próprio mercado de trabalho. Em uma perspectiva igualmente pouco crítica, foi ressaltada, também, uma espécie de função “terapêutica”, no sentido de “ocupacional” do trabalho, atuando, assim, como mecanismo de prevenção às drogas e ao crime. Reconhecem, contudo, que o trabalho significa a

possibilidade e a necessidade de auxílio na renda familiar. Assim sendo, foram enfatizados, de modo crítico, os seguintes aspectos: que é necessário considerar que a atividade laboral dos adolescentes deve ficar restrita aos trabalhos adequados à sua faixa etária, em respeito a sua condição de pessoa em desenvolvimento; que seria ideal que o adolescente não trabalhasse e aproveitasse esta etapa da vida para se desenvolver integralmente, através de ações educativas complementares, de lazer e de esportes, manifestando-se, assim, dois dos entrevistados, contra a alteração na legislação no que tange a idade mínima para inserção no mercado de trabalho. A oposição a essa alteração, além de levar em conta o que foi afirmado acima quanto ao uso ideal do tempo por parte dos adolescentes, considera que seria uma estratégia governamental para que a população trabalhasse dois anos a mais sem, no entanto, contá-los para a aposentadoria.

Os adolescentes reafirmam a importância de trabalharem, primeiro pela necessidade de auxiliar diretamente na renda familiar, segundo para cobrir suas despesas pessoais e ainda alguns deles demonstram a intenção de poupar o salário para custear os estudos (curso pré-vestibular e universitário). De modo geral, os adolescentes atribuem ao trabalho, além destes aspectos, a possibilidade de autodesenvolvimento e a perspectiva de um futuro melhor. Contudo, nenhum adolescente é favorável ao trabalho antes dos 16 anos, sendo expressivo o número de adolescentes que acreditam que a idade adequada para inserção no mercado de trabalho seria após os 18 anos, ou após a conclusão da graduação, o que evidencia, como no caso dos gestores, uma perspectiva crítica em relação a atual dificuldade de se dedicar a atividades que possibilitem o desenvolvimento integral, quando há a necessidade de trabalhar, o contrário do que acontece com os adolescentes de famílias em melhores condições econômicas.

Por outro lado, os coordenadores enaltecem a ênfase que os adolescentes dão ao estudo e a qualificação profissional e, neste sentido, os consideram centrados e otimistas em relação ao futuro. Contudo, reconhecem que a condição econômica de baixa renda e as poucas possibilidades de superar tal condição repercutem em falta de esperança e de perspectivas positivas quanto ao futuro.

Para os adolescentes, o estudo tem um significado preponderante. Contudo, somente alguns reconhecem nele a possibilidade de desenvolvimento pessoal, pois a maioria destaca a importância do estudo em relação ao trabalho, atribuindo a ele a possibilidade de inserção e manutenção no mercado de trabalho, bem como a de ascensão social. Entretanto, a opinião sobre a possibilidade de compatibilidade entre estudo e trabalho varia entre os adolescentes que trabalham em condições adequadas e os que trabalham em funções penosas e

incompatíveis com sua faixa etária. Os adolescentes que trabalham em funções adequadas para sua idade mencionam a compatibilidade entre trabalho e estudo, uma vez que trabalham com carga horária curta, com flexibilização por parte do empregador (horário e função) e exercem atividades de trabalho compatíveis com sua idade. Entre estes adolescentes, o sentimento em relação ao trabalho é de prazer e de estímulo, pelo acolhimento da equipe de trabalho, a possibilidade de sociabilidade e a oportunidade de desenvolver a disciplina e o esforço para conciliar ambas funções. Já os que não acreditam na referida compatibilidade são aqueles que trabalham em funções penosas e não adequadas à adolescência, os quais apontam elementos negativos no trabalho, tais como dor e cansaço em virtude do dispêndio de força física e na indisposição para o exercício de outras atividades como as educacionais.

Os gestores destacam a importância dos adolescentes realizarem *ações educativas complementares* pelos seguintes aspectos: possibilidade de qualificação para o trabalho e de melhores salários; contribuição de tais atividades com o desempenho escolar, por elevarem a auto-estima e a motivação, possibilitarem a troca mútua de conhecimento de determinado conteúdo didático entre os adolescentes, aumentar a capacidade de concentração e responsabilidade e principalmente no desempenho de lideranças positivas. Reconhecem a possibilidade destas atividades desencadearem atitudes e valores mais conscientes em relação à vivência no contexto social e de trabalho contribuindo para o desenvolvimento integral dos adolescentes.

A capacitação profissional e o incremento no currículo são, do mesmo modo, as principais motivações dos adolescentes para atividades educativas complementares. Além destas motivações os adolescentes também destacam, igualmente, melhora no desempenho escolar, uma vez que possibilitam a ampliação de responsabilidades e maior disciplina e organização, expectativas em relação ao futuro e possibilidades de sonhar, bem como a possibilidade de contato com outros jovens, de ocupação e de acesso ao auxílio de bolsas. Os adolescentes também reconhecem que a participação em ações educativas complementares possibilitou expressivas mudanças comportamentais, tais como redução da timidez, tornando-os mais sociáveis e comunicativos, melhorando, assim, suas relações familiares e sociais.

Na opinião dos gestores há eficácia nas atividades ofertadas pelos seguintes aspectos: por propiciar mudanças concretas registradas no comportamento dos adolescentes; por capacitá-los para inserção no mercado de trabalho e por ensinar com qualidade o aprendizado proposto. Dentre os aspectos facilitadores de sua gestão, os coordenadores apontam: a autonomia; o apoio comunitário; a estrutura pedagógica; o apoio governamental e

de parceiros da iniciativa privada; o bom relacionamento com os adolescentes e com a equipe de trabalho e a valorização do projeto pelo poder público.

Confirmando, em parte, essa avaliação positiva, de um modo geral os adolescentes afirmam terem gostado das ações educativas complementares que realizaram e parte deles destaca como principais elementos positivos que comprovam sua eficácia o aprendizado técnico com vistas ao trabalho, devido ao método adequado de ensino, o número restrito de adolescentes, a infra-estrutura das atividades, a técnica e a atenção dos professores/facilitadores, a merenda, as dinâmicas utilizadas para o aprendizado e convívio. Destacam, ainda, como resultado o desenvolvimento da auto-estima, senso de cidadania e de coletividade e sociabilidade, fatores que efetivamente contribuem para seu desenvolvimento integral.

Por outro lado, não faltaram dificuldades apontadas pelos gestores como limitadoras de sua gestão, da eficácia, da oferta das atividades e de atendimento aos adolescentes do município. Dentre elas, foram apontados, sobretudo, os seguintes aspectos: a lenta burocracia para aquisição de materiais necessários; a falta de recursos; o não compromisso dos pais ou dos responsáveis em relação às atividades oferecidas e a falta de profissionais (assistente social) que realize um trabalho mais próximo às famílias; a condição de baixa renda dos adolescentes, o que exigiria outras atribuições dos projetos (“assistencialismo”); a busca por resultados imediatos como o emprego, causa, também, da freqüente evasão das ações educativas complementares; a inadequação em termos de infra-estrutura física e de capacitação do corpo docente para atender a adolescentes autores de atos infracionais e portadores de necessidades especiais; a necessidade das atividades serem ampliadas para outros bairros tendo em vista a dificuldade de acesso dos adolescentes aos programas por sua distância em relação a seu domicílio e o não fornecimento de vale transporte, bem como a demanda reprimida em relação a estas atividades.

Alguns dos adolescentes também apontaram aspectos negativos para a efetividade das ações educativas que freqüentaram, a maioria deles diferentes daqueles apontados pelos gestores, tais como: a rotatividade dos profissionais/facilitadores; o material didático obsoleto; as atividades muito teóricas; os problemas de infra-estrutura como salas pequenas e com muitos alunos; um curso de informática muito básico, sem a devida organização de horário e sem acesso a Internet. Em termos mais gerais, salientaram o valor irrisório da bolsa/auxílio (especificamente do Agente Jovem), dificuldade de acesso em virtude da limitada oferta e da excessiva demanda; a restrita divulgação das atividades disponíveis, e a indiferença do poder público (executivo) em relação às ações educativas complementares.

Quanto à oferta de cursos, os coordenadores são unânimes em considerar que não existe quantidade e diversidade satisfatória, destacando a limitada oferta de atividades esportivas, culturais, de lazer e de formação para o trabalho, em consonância com a realidade de trabalho local (relativas ao turismo e ao comércio) e demais atividades, especialmente para adolescentes acima de 14 anos (idade em que a maioria deles conclui o ensino fundamental). Os gestores enfatizam a problemática da sazonalidade e da migração como fatores que dificultam o atendimento da demanda. Os coordenadores entrevistados também evidenciaram a predominância de falta de controle dos gastos dos programas e projetos, o que impossibilitou a análise sobre a eficiência. Todos os gestores entrevistados mencionaram existir a demanda reprimida, embora não a evidenciem através de cadastros e listas de espera. Porém, enfatizam a demanda em potencial, levando em conta sua expressividade relacionada ao número restrito de vagas e sua restrita divulgação. Deixam, portanto, evidente que a fragilidade na divulgação é estratégica em função da limitada oferta.

A opinião dos gestores sobre os critérios é que eles evidenciam a própria ocorrência de uma forma de exclusão, mas os consideram necessários diante da escassez de vagas para as atividades, e por considerarem que são propostas de cunho social e, como tal, seu acesso deve ser seletivo. Contudo, um dos coordenadores considera importante que também seja viabilizado a adolescentes de maior poder aquisitivo, uma vez que possibilita a convivência de adolescentes de condições econômicas diferenciadas.

No que se refere à análise da rede de atenção aos adolescentes, os gestores enfatizam aspectos negativos tais como: a desarticulação e falta de integração entre as instituições promotoras, o que gera a fragmentação das ações e impossibilita a sua eficácia; a descontinuidade das ações governamentais, tratadas como “questão de governo” (interesses partidários) e não como uma questão de Estado (reconhecidas como políticas públicas). Isto repercute na rotatividade dos funcionários, na inconstância dos financiamentos e na descontinuidade das ações. Dentre os aspectos positivos da referida rede de atenção os gestores apontam a ação e comprometimento do poder judiciário e da promotoria (juíza e promotor titular) e o comprometimento do executivo em garantir 1% da receita líquida municipal para o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A fim de melhorar as ações dos programas e projetos os coordenadores propõem: a ampliação das atividades em virtude da demanda reprimida ou potencial; incremento da diversidade de atividades oferecidas aos adolescentes, e a ampliação de ações com os familiares; capacitação profissional dos familiares através de cursos e de atividades que gerem renda (cooperativas), bem como encontros e palestras para aproximação da família com os

programas e projetos. Considerando como um dos motivos recorrentes que contribuem para a evasão dos adolescentes nas atividades em questão, as dificuldades socioeconômicas, é sugerida a possibilidade de repasses de bolsa/auxílio ou aumento das já existentes, o que contribuiria para a permanência de adolescentes de extremo baixo poder aquisitivo nas ações educativas complementares. Os coordenadores ressaltam a necessidade da ampliação dos espaços e ações para outros bairros; maior capacitação do recursos humanos e mais facilidades para a aquisição de materiais de trabalho, necessitando que os programas e projetos sejam readaptados para atender adolescentes portadores de necessidades especiais e que o corpo técnico seja capacitado para atender esses e os adolescentes autores de atos infracionais.

Os adolescentes, por sua vez, fazem propostas para melhoria das ações educativas complementares, tais como: a ampliação das vagas e o incremento de atividades esportivas e de capacitação prática para intervenção no mercado de trabalho, através da ampliação do período de estágio; a possibilidade de acesso gratuito a uma série de atividades como a aulas de idiomas estrangeiros. Sobre a divulgação das atividades, os adolescentes sugerem que o local mais eficaz é nas escolas, mas indicam também a necessidade de intensificação da divulgação na mídia local.

Para finalizar, torna-se necessário destacar a pertinência das sugestões encaminhadas pelos gestores e adolescentes entrevistados, no sentido de aprimorar a rede de atenção aos adolescentes em Balneário Camboriú, no que diz respeito às ações educativas complementares, mais abrangente, tanto em quantidade como em diversidade, e mais eficaz, em consonância com a formação e o desenvolvimento integral indicados pelo ECA. Recomenda-se, também, a necessidade de uma atuação mais competente do CMDCA quanto à atualização do cadastro destas atividades, a fiscalização, a avaliação e o monitoramento das ações destinadas aos adolescentes, bem como se torna imperiosa uma presença mais efetiva das diferentes esferas estatais para que, em parceria com instituições não-governamentais, promovam as mudanças acima sugeridas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. Ed. Página Aberta, São Paulo, 1994.

AÇÃO EDUCATIVA. Grupo Técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda. **Adolescência**: escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda. [s.l.]: [s.ed.], dez. 2002. 36 p

AMARAL, Ana Valeska. Terceiro Setor e políticas públicas. **Revista do Setor Público**, n 2 ano 54 Abr-Jun. p. 35-59, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed, São Paulo: Boitempo, 2001.

ARAÚJO, Maria Raquel Ferreira de. **Utilização de praias para atividades recreativo-esportivas**: o caso da praias central de Balneário Camboriú – SC. Dissertação de Mestrado em Turismo e Hotelaria, Univali, Balneário Camboriú, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**: As idades da vida. 2 ed., Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981 (p. 29-49).

ARRETCHE, M. Tendências no Estudo Sobre Avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez : Instituto de Estudos Especiais, 2001.

BARROS, Jorge. Trabalho de adolescentes: caminho para a cidadania ou para a exploração? In.: **Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC – Rio**, Rio de Janeiro. Edição especial 3. V.3, n 3, 1999.

BRASIL. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do adolescente,. Florianópolis: SJC, 2001.

BULCÃO, Irene. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In. NASCIMENTO, Maria Livia do (Org.) **Pivetes**. A produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2002. (cap. IV; p. 61-73)

CAMPOS, Herculano Ricardo e FRANCISCHINI, Rosângela. **Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano**. *Psicol. estud.*, Jun 2003, vol.8, nº.1, p.119-129. Disponível em : < <http://www.sielo.br/sielo.php?script+sci> >. Acesso em 24 de setembro de 2004.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude: as identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Rio de Janeiro. n .1, maio 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. Século XXI. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/textolink.asp?>> Acesso em 18 agosto, 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo : EDUC / Cortez, 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura. **Serviço Social e Sociedade**, n. 55, p. 105-113, 1997.

CERVINI, Ruben e BURGER, Freda. O menino trabalhador no Brasil urbano. In.: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez : UNICEF, 2 ed.1996.

COHEN, E. & FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

D`AGOSTINI, Sandra Mári Córdova. **Adolescentes em conflito com a Lei ... & a realidade!** Curitiba : Juruá, 2005.

DALLARY, Dalmo de Abreu. Comentário do art. 4º ECA. In: CURY, Munir (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2003. p. 38-39.

DURKHEIM, E. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril Cultural (Col. “Os Pensadores”), 1978.

DURKHEIM, E.; MAUSS, M. De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. Paris: **Année Sociologique**, n. 6, 1983.

DUVEEN, Gerard. Introdução. In; MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ESPÍNDOLA, C. G.; JOHNSON, G. A.; SCHMOELLER N. L. Evolução do emprego na microrregião de Blumenau – 1995 a 2001. In: MARCHI, Rita de Cássia (Org.). **Trabalho e trabalhadores no Vale do Itajaí: uma leitura crítica**. Blumenau : Cultura em Movimento, 2004.

FISCHER, Frida Marina et al . Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 Nov 2006

FRANCO, Maria A. Ciavatta. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente: uma discussão necessária. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.21 n.105-106, p. 25-30, mar./ jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho precoce e educação profissional: trabalho precoce e formação: a questão da incorporação de adolescentes no mercado de trabalho. **O Social em questão**. Rio de Janeiro, v.3, n.3, 1999.

GASPARINI, Diogenes. **Direito administrativo**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005. 950 p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Protagonismo Juvenil**. Disponível em: <<http://www.lead.org.br/article/view/394/1/186>> Acesso em 20 de junho de 2006

GRANEMANN, Sara. Processos de trabalho e serviço social. **Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo II – Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999.

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS - GIFE – 2006. Disponível em: <www.gife.org.br/print/numerosdados> Acesso em 18 julho , 2006.

HAYGERT, Maria Lúcia e DICKIE, Maria Amélia S. **Produzindo Vida: jovens rurais, ethos camponês e agroecologia**. Paper apresentado na Workshop sobre Agricultura Familiar, UFSC, 12-13 junho de 2003.

HELEIETH, I.B, e SAFFIOTI, M.M. V. **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro : Rosa dos tempos. 1994.

HERWEG, Vera. Trabalho e significado de vida: o ser e o fazer. **Dynamis**, Blumenau: FURB, n. 2, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – 2000. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/cidades>> Acesso em 20 maio .2005.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE – ILANUD - Proteção Integral. In: **Comentando o ECA**. Disponível em:<http://www.risolidaria.org.br/vivalei/ent_eca> Acesso em 15 maio, 2006.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. Introdução. In:------(Orgs.). **Textos em representações sociais**.Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

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

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. São Paulo: Cortez, 1998.

LESSA, Sérgio. O Processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. **Programa de Capacitação do Serviço Social**. CFESS/ABEPSS módulo 02. 1999.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pré) ocupadas**: trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano Editora, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil – DIFEL, v.01., 1987.

MENDES, Luiz Carlos Abreu. Estado e Terceiro Setor: uma análise de aproximação. **Revista do Serviço Público**, n 3 ano 50 Jul- Set. p. 72- 91,1999.

MENDES, Thaís Botelho Corrêa & CARVALHO, Denise Boitempo Birche de. A representação social sobre o trabalho elaborada a partir do discurso dos adolescentes em processo de formação profissional. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2000. 4v. p. 429 - 436.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7º ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIRO, Kátia Cristine Cavalcante e LAGE, Ana Maria Vieira. **O uso do teste de apercepção temática na análise da depressão no contexto da adolescência**. *Rev. SBPH*. [on-line]. dez. 2004, vol.7, no.2 [citado 20 Outubro 2006], p.20-36. Disponível na World Wide Web: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582004000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1516-0858.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUELLER , P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**.. 2ª ed. Pelotas (RS): Educat, 2004.

Nota técnica à Portaria MTE/SIT/DSST Nº 06 DE 18/02/2000. In.:Seminário da região sul, proteção integral para crianças e adolescentes: fiscalização do trabalho, saúde e aprendizagem, 2000, Florianópolis **Anais ...** Florianópolis: DRT/SCS, 2000.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

NUNES, Edson. **A Gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF; ENAP, 1997

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, D.C.; Fischer F.M. Martins I.S, Teixeira L.R & Sá C.P . Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Revista estudos de Psicologia**, Natal 6 (2), 2001: 245-258.

OSTERNE, Maria do Socorro. A criança, o adolescente e a família no mundo do trabalho. **Revista Humanidades e Ciências Sociais** – v.1, n. 2, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In.: Celso João et alii (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999 p. 101-120 (mimeo).

PEREIRA, Tânia da Silva. **Estatuto da criança e do adolescente: lei 8.069/90: “estudos sócio-jurídicos”**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

PINHEIRO AB 1999. **O trabalho precoce em adolescentes matriculados em escolas municipais da Zona Sul do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz, Ministério da Saúde, Rio de Janeiro.

PINTO, Fábio Machado. **Pequenos Trabalhadores**. Florianópolis: UFSC, 1995.

POCHMANN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, n. 1, maio de 2000.

PROTAGONISMOJUVENIL. 2006. Disponível em: <http://www.protagonismojuvenil.org.br/portal/protagonismo.asp> Acesso em 20 junho.2006

QUIROGA, Consuelo. Trabalho e não trabalho na construção da identidade social juvenil. **Anais do IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Trabalho e projeto ético político profissional**. Goiânia. Julho 1998. Vol. 1. p. 278 – 280.

REIS, E. P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, vol. 18, n. 51, fev, 2003.

RIFIOTTIS, Theophilos. Grupos etários e conflito de gerações: bases antropológicas para um diálogo interdisciplinar. **Revista Política e Trabalho** (11): 105-123. Setembro de 1995.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. Adolescente com prática de ato infracional: a questão da inimizabilidade penal. **Serviço Social e Sociedade**, n. 67, p. 182- 202, 2001.

SALLA, Fernando Afonso. Sobre o trabalho nas prisões. **Revista do conselho nacional de política criminal e penitenciária**. Brasília, v.1,n.1, p. 97 –114, 1995.

SARTI, Cyntia. Família e individualidade: um problema moderno. In: Carvalho. Maria do Carmo Brant de. (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Marzini (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo. Brasiliense, 1986.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidade e continuidades. **Serviço Social e Sociedade**, n. 83, p. 30- 48, 2005.

SILVA, Maria Salete da. **A infância e sua ascensão à esfera Pública no Brasil**. Artigo que é parte da dissertação de Mestrado em Sociologia Política intitulada “Os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente do Médio Vale do Itajaí/SC: o perfil, o conteúdo e os organizadores da agenda”, apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2000.

SILVA, Scarlet. **A inserção do adolescente autor de ato infracional no mercado de trabalho**. Biguaçu, 1998. (Grau de especialista) Curso de Recursos Humanos – Universidade do Vale do Itajaí, Campus IV.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUSA, Alessandra Maria de. **Cidadania paradigma presente na atuação do Serviço Social junto a adolescentes infratores**. Blumenau, 1995. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Grau de Especialista) - Curso de Metodologia do Serviço Social - Universidade Regional de Blumenau.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de e DURAND, Olga C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, vol. 20, número especial, p. 163 – 181, jul./dez. 2002.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com Juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. A Gestão da Política de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista de administração pública** – v 26, n 3, jul./set. 1992.

WATARAI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares. In: **Simpósio Internacional do Adolescente**, 2., 2005, São Paulo. Proceedings online... Disponível em : <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200089&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 10 agosto 2006.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Editora Escuta; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

APÊNDICES

**Apêndice A – Solicitação de dados ao
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)**

Apêndice B – Roteiro de entrevista com adolescentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADOLESCENTES DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

Identificação e socioeconômico

1. Nome _____
2. Sexo: F () M ()
3. Data nascimento / /
4. Cor / etnia
5. Religião: católica () evangélica () espírita () outras () _____
6. Quanto tempo reside em Balneário Camboriú? _____
7. Cidade de origem? _____
8. Motivo da mudança para Balneário? _____
9. Bairro que reside _____
10. Tipo de moradia? Madeira () Alvenaria () Mista () - nº de cômodos
11. Reside com () pais () o pai () a mãe () o responsável _____
Por que? _____
12. Moradia () própria família () alugada () cedida () outro _____
13. Estado civil dos pais? Casados () solteiros () conviventes () viúvo (a) ()
quem _____, desde quando? _____
14. Composição familiar do grupo com quem reside (idade dos membros):

Parentesco	Idade	Escolaridade	Ocupação	Renda

15. Possui filhos? não () sim () idade _____
16. Horário do trabalho da mãe? _____
17. Horário do trabalho do pai? _____

18. Caso não resida com os pais como é a composição e renda familiar da família Biológica? _____

Falar um pouco do motivo de não residir com eles ...

Trabalho

19. Você trabalha? Sim () Não () Por que? _____

20. Já trabalhou? _____ Por que? _____

21. Qual a função/ funções que desempenha ou desempenhava?

Onde? _____

22. Tem ou tinha carteira assinada? Sim () Não ().

Desempenhando qual função? _____

23. De alguma forma o trabalho dificultava o seu desempenho nos estudos?

Por que? _____

24. Qual era/ é a carga horária de trabalho? _____

25. Como você se sente ou se sentia no trabalho? _____

Por que? _____

26. O que é mais importante no trabalho pra você? _____

Por que? _____

27. O que você pensa de um adolescente na sua idade trabalhar? _____

Por que? _____

28. Qual a idade que você considera a ideal para começar a trabalhar? _____

Por que? _____

29. O que você faz (ou fazia) com o salário que recebe (recebia)?

Por que? _____

30. Quanto você recebe (ou recebia)? _____

Escola

31. Você estuda? Sim () Não ()

32. (Em caso afirmativo) Já estudava quando iniciou o curso/atividade neste programa? Sim () Não ()

33. (Em caso negativo) Qual foi o motivo da evasão escolar?

34. Escola que frequenta ou qual frequentou

35. Série que frequenta? _____ Supletivo/ Acelera () EJA ()

36. Turno matutino () vespertino () noturno ()

Obs. _____

37. Repetente não () sim (): motivo _____

antes ou depois de entrar para o curso/ atividade _____

Por que? _____

38. O que você acha dos estudos? Para que serve? _____

Curso/atividade

39. Há quanto tempo frequenta este curso/ atividade? _____

40. Como ficou sabendo da existência deste curso ou atividade?

41. Por que você veio fazer este curso/ atividade? _____

42. Possui outros membros da família inserido neste curso ou em outro gratuito em Balneário Camboriú? Sim () Não ()

Quantos? _____ Quem são? _____ Qual é o curso? _____

43. Você gosta de praticar esta atividade/ curso? _____

Por que? _____

44. O que você aprendeu com este curso/ atividade? _____

Por que? _____

45. Quais as mudanças que você percebe que ocorreram em sua vida após frequentar este curso/atividade? _____

46. O que tem de bom neste curso?

47. O que poderia melhorar neste curso?

48. Você considera importante que o adolescente faça este curso e atividade?

Porque? _____

49. Você já realizou alguma outra atividade ou curso no município de Balneário Camboriú? Sim () Não ()

Qual? _____ Onde? _____

50. Você chegou a concluir ou desistiu do curso?

Por que? _____

51. Que outro curso gostaria de fazer? _____

Por que? _____

E por que não fez até agora? _____

52. O que você fazia antes de frequentar este curso programa?

53. Você teve alguma dificuldade para entrar neste curso? Qual? _____

Por que? _____

54. Tem alguém que você conhece que gostaria de fazer este curso? Por que não faz? _____

Lazer

55. O que você faz além de trabalhar e estudar (para se divertir)?

_____ Quando? _____

Em que período faz _____

Projetos e sonhos

56. O que você pretende ser ... Vai seguir esta profissão/atividade ou pretende fazer outra coisa? _____

57. Você tem alguma outra vontade, sonho? Qual? _____

58. O que é ser adolescente pra você?

Apêndice C – Roteiro de entrevista com gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES/RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

Coordenação

- 1- Nível de escolaridade do informante _____ e idade _____
- 2- Há quanto tempo esta na coordenação? _____
- 3- Quando assumiu o que conhecia do projeto?
- 4- Como passou a ser coordenador (a) deste projeto?
- 5- Você já havia coordenado um projeto social anteriormente? A que se destinava o projeto?
- 6- Qual seu vínculo empregatício? () celetista () estatutário () cargo de confiança () outros _____
- 7- Recebeu cursos e qualificação para assumir a coordenação?
- 8- Como você encontrou o programa?
- 9- Como o curso surgiu aqui em Balneário Camboriú?
- 10- Qual a participação do Município neste projeto/curso e de outras esferas públicas?
- 11- Como você faz para conseguir apoio e parceria?
- 12- De onde vem os recursos?
- 13- Quais são os gastos mensais?
- 14- Você tem autonomia para coordenar o programa por parte do gestor municipal? De que forma?
- 15- Aspectos que facilitam a execução do programa?
- 16- Quais os aspectos que dificultam a execução do programa?
- 17- Qual a proposta que você tem para melhorar o curso/projeto, mas que ainda não conseguiu aplicar? Porque?
- 18- Como você avalia as instalações físicas
() boa () regular () ruim () péssima
Porque _____

- 19 – Em relação à equipe de trabalho como você avalia?
- 20- Em que sentido a equipe do projeto poderia melhorar?
- 21- Existe planejamento das atividades? Sim () Não ().
De que forma e qual a periodicidade?
- 22- É realizada a avaliação do projeto? De que forma? Qual a periodicidade?
- 23- É realizado relatório? Qual a periodicidade? Quais dados são informados?
- 24- Número de voluntários?
- 25- Número de funcionários?(monitores/ professores)?
- 26- Qual o vínculo empregatício dos professores/monitores?
() celetista () estatutário () cargo de confiança () outros _____
- 27- Existe demanda reprimida? Se existe como vocês evidenciam?Porque?
- 28- Você acredita que seria necessário ampliar as vagas? Qual os impedimentos para ampliá-las?
- 29- Na sua opinião, como você avalia o projeto/curso? Por que?
- 30- Qual a maior necessidade do projeto hoje?
- 31- Qual o impedimento para alcançá-la?
- 32- Como é realizada a divulgação do curso/projeto?
- 33- Você acredita que estes mecanismos de divulgação são suficientes? Quais poderiam ser ampliados.

Sobre adolescentes

- 34- Os recursos recebidos por adolescentes inseridos no programa são suficientes para atender a demanda e desenvolver as atividades previstas?
- 35- Qual o perfil dos adolescentes do programa/ curso?
- 36- Na sua opinião quais são as expectativas dos adolescentes em relação ao programa/curso?
- 37- Na sua opinião quais são as expectativas dos adolescentes em relação ao futuro de um modo geral?
- 38- Por que é importante que um adolescente realize este curso/ ou atividade?Dê exemplo

- 39-** Você acredita que este curso realmente é eficaz para ensinar o adolescente ao aprendizado que ele propõe?
- 40-** Que outros fatores motivam a escolha do adolescente por este curso?
- 41-** Quais são os critérios para inserção dos adolescentes neste curso/programa?
- 42-** Você acredita que os critérios estabelecidos para inserção do adolescente neste curso/programa são corretos? Por que?
- 43-** Você considera importante que este curso atenda também adolescente de maior poder aquisitivo? Por que?
- 44-** Você considera que Balneário Camboriú possui quantidade satisfatória de cursos e atividades para adolescentes?
- 45-** Que cursos/atividades este programa não possui, mas que você considera necessário existir no programa ou no município? Porque?
- 46-** Na sua opinião qual a atividade, curso preferido pelos adolescentes? Porque?
- 47-** Dos cursos ministrados qual o que mais contribui para o desenvolvimento do adolescente? Por que?
- 48-** Você acredita que estes cursos possibilitam melhora no desempenho escolar do adolescente? De que forma?
- 49-** O que você pensa de um adolescente autor de ato infracional frequentar este curso/atividade?
- 50-** O que você pensa de um adolescente portador de necessidade frequentar este curso? Há possibilidades de inclusão?
- 51-** Qual a sua concepção sobre adolescente?
- 52-** Aspectos bons da adolescência que facilitam o trabalho?
- 53-** Aspectos ruins da adolescência que dificultam o trabalho?
- 54-** O que você pensa sobre um adolescente trabalhar?
- 55-** Qual a sua opinião sobre a mudança na Lei sobre a idade para inserção no mercado de trabalho de 14 para 16 anos, ocorrida em 1998?
- 56-** Qual a idade que você considera ideal para alguém começar a trabalhar?
- 57-** Por que alguns adolescentes desistem das atividades?
- 58-** Na sua opinião quais os mecanismos que deveriam ser criados para diminuir a desistência no curso atividade?

59- É realizado um atendimento mais próximo à família do adolescente?

De que forma?

60- Quanto às famílias na sua opinião o que dificulta o trabalho?

61- Quanto às famílias na sua opinião o que facilita o trabalho?

62- A comunidade auxilia o projeto de alguma forma? Qual?

63- Como você avalia o funcionamento da rede de atenção ao adolescente em Balneário Camboriú? Apontar principais dificuldades e pontos a serem melhorados.

Apêndice D – Pesquisa quantitativa com entidades governamentais

PESQUISA QUANTITATIVA

Dados relativos aos programas e projetos governamentais de Balneário Camboriú no período de 1999 a 2004.

Curso/atividade: _____

Periodicidade: _____

01. Qual a data de início do curso/atividade?

02. Qual a faixa etária que ele atende?

03. Quantos adolescentes se inscreveram e quantos concluíram (de 1999 a 2004/ ano)?

1999 – inscritos: _____ concluídos: _____

2000 – inscritos: _____ concluídos: _____

2001 – inscritos: _____ concluídos: _____

2002 – inscritos: _____ concluídos: _____

2003 – inscritos: _____ concluídos: _____

2004 – inscritos: _____ concluídos: _____

Total - inscritos: _____ concluídos: _____

04. Qual a proposta do curso/atividade?

05. Quais os critérios para inscrição/inserção dos adolescentes no curso/atividade?

06. Qual a demanda reprimida (número de adolescentes que estavam aguardando pelo curso/atividade e não puderam fazê-lo, pois não havia vagas suficientes para atender a demanda – lista de espera)?

1999 – _____

2000 – _____

2001 – _____

2002 – _____

2003 – _____

2004 – _____

Total - _____

Apêndice E – Pesquisa quantitativa com entidades não-governamentais

PESQUISA QUANTITATIVA

Dados relativos aos cursos e atividades oferecidos pelas entidades não governamentais de Balneário Camboriú no período de 1999 a 2004.

Curso/atividade: _____

Periodicidade: _____

01. Qual a data de início do curso/atividade?

02. Qual a faixa etária que ele atende?

03. Quantos adolescentes se inscreveram e quantos concluíram (de 1999 a 2004/ ano)?

1999 – inscritos: _____ concluídos: _____

2000 – inscritos: _____ concluídos: _____

2001 – inscritos: _____ concluídos: _____

2002 – inscritos: _____ concluídos: _____

2003 – inscritos: _____ concluídos: _____

2004 – inscritos: _____ concluídos: _____

Total - inscritos: _____ concluídos: _____

04. Qual a proposta do curso/atividade?

05. Quais os critérios para inscrição/inserção dos adolescentes no curso/atividade?

06. Qual a demanda reprimida (número de adolescentes que estavam aguardando pelo curso/atividade e não puderam fazê-lo, pois não havia vagas suficientes para atender a demanda – lista de espera)?

1999 – _____

2000 – _____

2001 – _____

2002 – _____

2003 – _____

2004 – _____

Total - _____

Apêndice F – Solicitação de intervenção do Ministério Público

Balneário Camboriú, 05 de julho de 2005.

Exmo. Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude
Dr. Ricardo Luiz Dell'Agnollo

Dr. Diante de relevância do projeto
que se busca com os dados da pesquisa
que resultará, além, por decisões
acabadas desta. Considero usou com
certas as espécies de qualificação para
divulgar as conclusões desta pesquisa.

Venho por meio desta requerer sua intervenção para auxiliar-me na coleta de dados junto ao SINE (Sistema Nacional de Emprego / Balneário Camboriú). A necessidade deste auxílio é em virtude da negativa verbal do fornecimento dos dados através do SINE municipal e estadual.

Cabe mencionar que os dados necessários subsidiarão a pesquisa da dissertação de mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas da Univali (do qual sou aluna) intitulada: "O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a garantia de direitos de formação dos adolescentes em Balneário Camboriú."

Através da coleta de dados pretende-se constatar:

- quantos e quais cursos foram oferecidos de 1999 a 2004 em Balneário Camboriú onde se admitia a inscrição de adolescentes;
- quantos adolescentes se inscreveram e quantos concluíram;
- qual a proposta de cada curso;
- quais os critérios para inscrição/inserção dos adolescentes nos cursos;
- qual a demanda reprimida por cursos.

Certo de poder contar com seu auxílio agradeço e subscrevo-me.

Atenciosamente,

cc. DEFIRO o pedido de acesso
às informações mencionadas,
para sua função e assinar

Francilene Laureano Moreira

agui se pudessem, em 15 dias.

após, assinada.

02/07/05

RICARDO LUIS DELL'AGNOLLO
Promotor de Justiça

ANEXOS

Anexo A – Requisição de dados através do Ministério Público



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

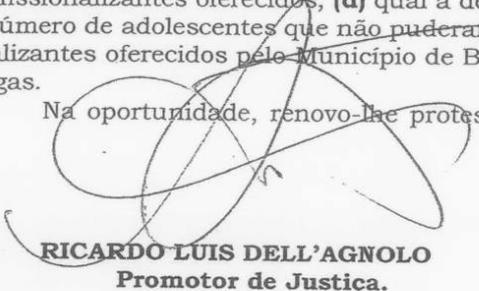
**4ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
CURADORIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Balneário Camboriú, 12 de julho de 2005. Of. n° 172 /2005/GPJ.

Senhora Secretária:

Pelo presente, **requisito** a Vossa Senhoria informações, **no prazo de quinze (15) dias**, sobre os seguintes dados, a cargo do Sistema Municipal de Emprego-SIME; **(a)** quantos e quais cursos profissionalizantes foram oferecidos, pelo Município de Balneário Camboriú, desde o ano de 1999, a adolescentes (faixa etária de 12 a 18 anos); **(b)** quantos adolescentes se inscreveram em tais cursos e quantos os concluíram, no período citado; **(c)** qual a proposta de cada um dos cursos profissionalizantes oferecidos; **(d)** qual a demanda reprimida, isto é, qual o número de adolescentes que não puderam frequentar os cursos profissionalizantes oferecidos pelo Município de Balneário Camboriú por falta de vagas.

Na oportunidade, renovo-lhe protestos de consideração e apreço.


RICARDO LUIS DELL'AGNOLO
Promotor de Justiça.

**ILUSTRÍSSIMA SENHORA
SELMA PAVAN
MD. SECRETÁRIA MUNICIPAL RESPONSÁVEL PELO
SISTEMA MUNICIPAL DE EMPREGO - SIME
CASA DA CIDADANIA
BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC.**

Wilton Roberto Garcia

Anexo B – Resposta do Sistema Municipal de Emprego (SIME)



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso,
Trabalho e Desenvolvimento Comunitário
CASA DA CIDADANIA

SIME – SISTEMA MUNICIPAL DE EMPREGO

Balneário Camboriú, 14 de julho de 2005. Of. nº. 0007

Ilmo. Sr. Dr.
Promotor de Justiça
RICARDO LUIS DELL'AGNOLO
Curadoria dos Direitos da Criança e do Adolescente
Nesta

Vimos através deste, informar que, segundo o Of. nº 172/2005, onde a Vossa Senhoria requer dados sobre os cursos profissionalizantes, na data a partir do ano de 1999, neste período nosso setor atendia em convênio com **SINE – Sistema Nacional de Empregos**, onde o mesmo era responsável pela disponibilização de cursos profissionalizantes também para crianças e adolescentes e onde continua atuando, e a parte que nos cabe o setor **SIME-Sistema Municipal de Empregos**, é feita a intermediação de mão de obra, onde trabalhamos em parceria com empresas que nos disponibilizam vagas de emprego.

Agradecemos a Vossa atenção e compreensão, nossos manifestos de estima e consideração.

Coordenadora do SIME
Selma Pavan

Anexo C – Resposta do Sistema Nacional de Emprego (SINE)



**SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO
SOCIAL, TRABALHO E RENDA
SINE – SISTEMA NACIONAL DE EMPREGO
CMTE – BALNEÁRIO CAMBORIÚ - SC**



Balneário Camboriú, 19 de julho de 2005.

Excelentíssimo Senhor,

Em resposta ao ofício nº 171/2005/GPJ, comunicamos que o SINE de Balneário Camboriú, no período citado de 1999 desenvolveu ações do Plano Nacional de Formação e Educação Profissional, o PLANFOR, cujo público prioritário eram trabalhadores com Carteira de Trabalho e Previdência Social, acima de 18 anos.

Assim, tal programa não focalizava o público de adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos com Carteira de Trabalho e Previdência Social.

Tendo em vista a situação, este posto não tem ações do SINE priorizadas para esta clientela solicitada por esta curadoria.

TEOLICE REGINA RENNE
Responsável do Posto SINE/ Patrimônio
Presidente do CMTE
Balneário Camboriú - SC

Excelentíssimo Senhor
Ricardo Luis Dell'Agnolo
Promotor de Justiça
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
4ª Promotoria de Justiça de Balneário Camboriú
Curadoria dos Direitos da Criança e do Adolescente

Anexo D – Resposta da Fundação Municipal de Esporte (FME)



**ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

Balneário Camboriú, 16 de dezembro de 2005.

Ilma. Sra. Mestranda
Francilene Laureano Moreira
Curso - Gestão em Políticas Públicas
NESTA.

Em atendimento de vosso e-mail solicitando dados relativos às atividades desenvolvidas pela Fundação Municipal de Esportes de Balneário Camboriú, superintendida pelo subscritor da presente, no intuito da contribuição da pesquisa em desenvolvimento, lamentavelmente encontramos-nos impossibilitados do auxílio, vez que assumimos o referido Órgão no mês de Janeiro do ano em curso, constatando que a FME/BC carece de planejamento pertinente a permitir o levantamento de programas e dados estatísticos tabuláveis que satisfizessem a pretensão.

Outrossim, a nova equipe responsável pela política organizacional desta Instituição, a partir das informações colhidas no decorrer de 2005, por certo implantará em 2006 sistemas de controle de informações imprescindíveis à otimização das atividades desenvolvidas junto à comunidade de alunos/atletas da Fundação Municipal de Esportes de Balneário Camboriú.

Limitados ao acima exposto, era o que nos cabia informar no ensejo de justificar o desatendimento do pedido, com votos de sucesso na defesa da pesquisa, subscrevendo-nos

Atenciosamente


Msc. Nelcy Renatus Brandt
Superintendente da FME/BC



FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ESPORTES

ENDEREÇO: RUA 1520, 247 - CENTRO

BALNEÁRIO CAMBORIÚ - SC - CEP: 88330-000 - ☎(FAX) (047) 360-0444

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)