

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

ROBERTA KAFROUNI

A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social – contribuições
à análise das políticas públicas para a juventude

Doutorado em Psicologia Social

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

ROBERTA KAFROUNI

A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social – contribuições
à análise das políticas públicas para a juventude

Doutorado em Psicologia Social

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social sob a orientação da Prof^a. Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

Para minha mãe

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, que tanto me exigiu em termos de tempo e esforço, também me permitiu o privilégio de conviver com pessoas extraordinárias.

Agradeço aos professores que estiveram envolvidos nesta jornada. Aprendi com cada um bem mais que questões teóricas. Muito obrigada especialmente à professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar que me aceitou quase no fim deste trabalho, mas que foi fundamental para sua conclusão. Quero agradecer sua disposição em ouvir minhas dúvidas, a gentileza, a competência. Os poucos contatos entre nós foram suficientes para vislumbrar sua grandeza.

Agradeço aos adolescentes que me permitiram conhecer sua história e aos técnicos e responsáveis do programa em que efetuei a pesquisa e dividiram sua experiência comigo. Sem esta disposição de contribuir e a candura com que me deixaram olhar para o programa ao qual mostram verdadeira dedicação, não seria possível realizar este trabalho.

Tive a torcida e solidariedade de meus amigos. Alguns entendiam exatamente as coisas pelas quais eu passava e suas palavras me incentivaram, serviram de consolo, mostraram que não estava sozinha. Outros não sabiam o que estava acontecendo, mas torciam por mim da mesma forma e seu apoio foi igualmente necessário e bem vindo. Aos meus queridos amigos, obrigada.

À minha querida amiga Geni, preciso agradecer especialmente. Por sua ajuda prática, por seu cuidado, por seu carinho e abnegação. Não há palavras suficientes para dizer o quanto sou grata e o quanto me sinto honrada por conhecê-la e ser sua amiga.

Minhas colegas de trabalho foram também pessoas preciosas nesta caminhada. A elas devo os ouvidos, a disposição em ajudar, a compreensão, a camaradagem. Especialmente a Adriana que, junto com tudo isso, ainda achou um tempo para ler meu trabalho e contribuir com idéias.

Por fim quero agradecer à pessoa mais constante e apoiadora que me ensinou a respeitar, admirar e amar o ser humano e com quem continuo aprendendo – minha mãe.

RESUMO

KAFROUNI, Roberta. A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social – contribuições à análise das políticas públicas para a juventude. São Paulo, 2009, 141p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise da dimensão subjetiva da vivência de adolescentes em um programa social e, com isso, refletir sobre as políticas públicas sobre a juventude. Na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica a subjetividade é configurada pelas condições sociais internalizadas pelo sujeito que ao se apropriar delas cria modos particulares de relacionar-se com o mundo. Conhecer a dimensão subjetiva de uma dada realidade permite conhecer não apenas os modos do sujeito constituir-se num dado contexto, mas também conhecer as condições de produção de sua subjetividade. Neste caso, as condições de produção da subjetividade envolvem um programa de atendimento a jovens pobres mantido pelo governo do Estado do Paraná e a política pública que o rege. Para analisar a dimensão subjetiva da vivência de jovens no programa, investigou-se inicialmente a trajetória dos significados de juventude em nossa sociedade e os significados de juventude presentes nas políticas sociais. Em seguida, pesquisou-se um programa social que atende jovens pobres oferecendo cursos de capacitação profissional e encaminhando-os ao primeiro emprego. A pesquisa englobou a leitura de fontes escritas sobre o projeto e entrevistas com os técnicos. Realizaram-se entrevistas com quatro jovens atendidos pelo programa abordando sua experiência no programa, suas perspectivas de futuro e sua visão dos jovens. As entrevistas foram analisadas por meio dos núcleos de significação do discurso. A análise indicou que os adolescentes internalizaram os valores e idéias associados à juventude e suas expectativas futuras e à própria sociedade de modo geral. São os valores da sociedade liberal individualizantes, que responsabilizam o próprio sujeito por seu sucesso ou fracasso desconsiderando a estrutura social que determina em grande parte a trajetória dos indivíduos. Por fim, esta análise possibilitou refletir sobre as políticas públicas de juventude levando em consideração os significados transmitidos nelas e que subjetividade ela contribui por constituir.

Palavras-chave: Juventude. Subjetividade. Políticas Públicas

ABSTRACT

KAFROUNI, Roberta. The subjective dimension of young people's experience at a social program – contributions to the analysis of youth public policies. São Paulo, 2009, 141p. Thesis (Doctorate on Social Psychology). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

This paper aims to present the analysis of the subjective dimension of teenagers' experience at a social program and, with that, to reflect about youth public policies. To the social-historical psychology perspective, subjectivity is shaped according to the social conditions internalized by the individual who, assuming them creates particular ways of connecting to the world. To understand the subjective dimension of a certain reality doesn't mean to know only the way the individual grows in a specific context, it also means to know under which circumstances the subjectivity is produced. In this case, these circumstances involve a service care program for poor young people, which is sustained by Paraná's State government and is ruled by a specific public policy. To analyze the subjective dimension of young people's experience at the program it was done, at first, a research about the development of the meaning of youth in our society and about the meaning of youth to social policies. After that, a research was done involving a social program that attends poor young people by offering them professional qualification courses and guiding them to their first job. The research gathered the reading of written sources about the project and interviews with the technicians. There were also interviews with four of the young people attended by the program, asking them about their experience at the program, their perspectives for the future and their vision of young people. The interviews were analyzed through the speech's meaning core. The analysis indicated that the teenagers internalized the values and ideas associated to youth and their future expectations and even society, in general. The individualizing liberal society values impute responsibilities to the individual for his/hers success or failure, disregarding the social structure that determinates, in most parts, the individual path. At last, the analysis allowed the reflection about youth public policies.

Key words: Youth. Subjectivity. Public policies

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 O PROBLEMA.....	12
2. A INVESTIGAÇÃO DA DIMENSÃO SUBJETIVA DE UMA REALIDADE SOCIAL	17
2.1. CONTEXTO DA DISCUSSÃO SOBRE SUBJETIVIDADE	17
2.2. SUBJETIVIDADE E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY	23
2.3. A BUSCA DA DIMENSÃO SUBJETIVA: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	32
2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	35
3. OS SIGNIFICADOS DA ADOLESCÊNCIA/ JUVENTUDE	37
3.1. ADOLESCÊNCIA OU JUVENTUDE? EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM.....	39
3.2. SIGNIFICADOS DE ADOLESCÊNCIA/ JUVENTUDE NA LITERATURA ACADÊMICA	45
3.3. OS ADOLESCENTES/JOVENS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	51
3.4. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE E RISCO/VULNERABILIDADE SOCIAL.....	55
4. OS SIGNIFICADOS DE ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS	59
4.1. PROTEÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	59
4.2. O DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS DA JUVENTUDE	65
4.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL.....	68
4.4. BREVE SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE	82
5. A VIVÊNCIA DO PROGRAMA – SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O ATENDIMENTO A ADOLESCENTES	85
5.1. O PROGRAMA E SEU LUGAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO	85
5.2. A PERSPECTIVA DOS TÉCNICOS.....	89
5.2.1. <i>Serviço Social</i>	90
5.2.1.1. <u>O programa - "você tem que abraçar a causa"</u>	90
5.2.1.2. <u>Resultados - comunidade e adolescentes</u>	91
5.2.1.3. <u>Adolescentes do programa - o risco social</u>	91
5.2.2. <i>Psicologia</i>	92
5.2.2.1. <u>Igualdades e diferenças entre os adolescentes do programa</u>	92
5.2.2.2. <u>O programa - "o projeto melhor estruturado"</u>	93
5.2.2.3. <u>Tornar-se sujeito</u>	93
5.2.3. <i>Pedagogia</i>	94
5.2.3.1. <u>O programa - preparação e acompanhamento do adolescente</u>	94
5.2.3.2. <u>Os adolescentes e o programa - liberdade e carência</u>	95
5.2.3.3. <u>Resultados geram um modelo</u>	95
5.3. PRINCIPAIS ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS COM OS TÉCNICOS.....	96
5.3.1. <i>O público-alvo do programa - adolescentes em situação de risco/vulnerabilidade social</i>	97
5.3.2. <i>A preparação para o primeiro emprego: o treino teórico e comportamental</i>	97
5.3.3. <i>"Abraçar a causa"- o comprometimento com o modelo</i>	99
5.3.4. <i>A vontade pessoal</i>	100

5.3.5. <i>Questionamentos e observações</i>	100
5.4. OS ADOLESCENTES/JOVENS ENTREVISTADOS.....	101
5.4.1. <i>Mara</i>	104
5.4.1.1. <u>Juventude – entre a rebeldia e o futuro</u>	104
5.4.1.2. <u>Emprego e formação – os ganhos do projeto</u>	106
5.4.1.3. <u>O papel da força de vontade</u>	109
5.4.2. <i>Henrique</i>	110
5.4.2.1. <u>Disciplina – a grande diferença</u>	110
5.4.2.2. <u>O projeto – honra e saber</u>	111
5.4.2.3. <u>Planos para o futuro – “Eu quero ser feliz”</u>	112
5.4.3. <i>Aline</i>	113
5.4.3.1. <u>Disciplina – razão do ingresso e permanência no projeto</u>	113
5.4.3.2. <u>“A gente aprende a conviver com as pessoas” – a preparação para o trabalho</u>	116
5.4.3.3. <u>Aproveitar as oportunidades e “correr atrás”</u>	117
5.4.4. <i>Maurício</i>	119
5.4.4.1. <u>Entrar no projeto – vontade e “cabeça aberta”</u>	120
5.4.4.2. <u>A formação para a vida e auto-estima – os benefícios do projeto</u>	120
5.4.4.3. <u>“A próxima etapa” – maturidade e planos para o futuro</u>	122
5.5. A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS NO PROGRAMA - SIGNIFICADOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS DOS JOVENS	123
5.5.1. <i>As concepções de adolescência/ juventude</i>	124
5.5.1.1. <u>A disciplina</u>	124
5.5.1.2. <u>A formação para o trabalho</u>	125
5.5.1.3. <u>O papel da força de vontade</u>	126
5.5.1.4. <u>O futuro</u>	126
5.6. A DIMENSÃO SUBJETIVA DA VIVÊNCIA DOS JOVENS NO PROGRAMA – REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE	127
5.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho vai ao encontro de uma indagação com a qual me deparei ainda em fins de minha graduação. Representa a busca pela formulação de uma problemática com a qual me deparei logo cedo em minha formação, mas cuja sistematização não foi possível até que eu encontrasse um referencial teórico capaz de circunscrever esta questão.

No último ano de minha formação participei de um estágio junto a casas de abrigo de “meninos de rua”, mantidas pela prefeitura de Curitiba. Nas visitas às casas algumas coisas me intrigaram.

Primeiramente eu notava uma grande diferença entre o discurso dos educadores e técnicos que trabalhavam nas casas de abrigo e o discurso dos próprios abrigados. A diferença começava pelas razões apontadas para permanência destes meninos nas ruas. Eu mesma tinha a idéia de que aqueles jovens viviam nas ruas por terem sido abandonados ou pela pobreza extrema em que viviam, mas nas entrevistas que fiz com eles não ouvi nenhuma história que confirmasse esta hipótese. O discurso dos funcionários, entretanto, era sempre o da privação, material, moral e afetiva daqueles meninos como causa de sua permanência nas ruas.

Outra coisa que me intrigava era a dificuldade em manter os meninos nas casas. As fugas eram freqüentes. Se os meninos de rua saíam de suas casas em função da privação, porque eles não permaneciam nos abrigos que supostamente podia supri-los de tudo que lhes faltava? Minha hipótese inicial foi que os “meninos de rua” saíam de casa por algum aspecto relacionado às suas próprias famílias de origem. A essa altura eu já havia percebido que o conceito de família que eu compartilhava com os técnicos das casas era muito diferente daquilo que os jovens com que me deparei chamavam de família.

Estas questões me levaram a elaborar, logo após minha formatura, um projeto de pesquisa que foi apresentado ao Programa de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná. Eu havia escolhido o programa de Antropologia por me parecer que as diferenças de conceito de família daqueles meninos e dos técnicos tinham uma razão cultural e que a particular organização familiar daqueles meninos seria a responsável por sua saída de casa e permanência

nas ruas. Eu também imaginava que, sendo psicóloga e fazendo o mestrado em Antropologia, atingiria uma síntese entre individual e social, que eu considerava necessária à compreensão dos fenômenos humanos, mas que pouco havia visto na graduação em Psicologia, cujo currículo àquela época concentrava-se nas tradicionais teorias psicológicas voltadas ao indivíduo.

Fui aprovada no programa de Mestrado daquele ano (1999) e comecei a cursar as disciplinas. Logo na primeira semana, pareceu-me que o pêndulo havia se voltado totalmente para algo definido como “sociedade” ou “social” e que estava em oposição àquilo que eu havia passado cinco anos estudando – o sujeito. Digo “pareceu-me” porque não me dei tempo de descobrir se minha impressão se confirmaria. Quinze dias depois de ingressar no Mestrado em Antropologia eu desisti do programa.

Daí em diante, o meu projeto foi momentaneamente abandonado. Ingressei no Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência da Universidade Federal do Paraná no ano seguinte e mudei totalmente o rumo dos meus interesses. Minha dissertação teve como tema o autismo. Meu projeto foi orientado pelo prof. Luis Fernando Rolim Bonin (doutor em Psicologia Social pela PUC-SP). Nesse período entrei em contato com a Psicologia Sócio-histórica e as questões por ela propostas a respeito do método em Psicologia, a relação indivíduo e sociedade, a constituição do fenômeno psicológico. Conheci uma Psicologia bem mais próxima do que eu buscava.

Em 2002, com o mestrado por terminar, comecei a trabalhar no ensino superior e posteriormente fui me aproximando das crianças e adolescentes que eram considerados em “situação de risco social”. Comecei a supervisionar estágios na área de Psicologia Sócio-comunitária e acabei entrando em contato com um programa social do estado do Paraná que atendia jovens carentes. O objetivo do programa era o encaminhamento de jovens entre 14 e 18 anos para o primeiro emprego.

Começamos a trabalhar com os adolescentes em grupos de discussão, investigando as preocupações desses jovens. Fiquei surpresa quando ouvi numa das supervisões o relato dos meus estagiários sobre o que aqueles jovens falavam sobre suas expectativas de futuro. Os adolescentes pareciam não ver possibilidade de futuro a parte do programa. O programa era visto como o resgate destes jovens

do mundo da criminalidade. Na contrapartida disso, eles revelavam que a idéia que tinham sobre si mesmos era de potenciais marginais, que obrigatoriamente virariam criminosos, caso não permanecessem no projeto. Desse momento em diante passei a questionar a partir do que o discurso daqueles jovens sobre si mesmos havia sido produzido.

Creio que esta pesquisa representa o desfecho das minhas indagações iniciadas em fins da minha graduação porque o foco básico que me move a pesquisar é o que se produz na relação entre o atendimento a jovens, cuja condição social é considerada como carente de cuidados (materiais, educacionais e até afetivos), e os beneficiários deste atendimento. Esta pesquisa também marca o encontro de uma posição teórica em psicologia que, em minha opinião, responde minhas indagações sobre a relação entre indivíduo e sociedade, a determinação dos fenômenos psicológicos e o método científico.

1.1. O PROBLEMA

Em seu texto *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão* Sawaia (1999) propõe que as ciências humanas deveriam utilizar “categorias desestabilizadoras na análise das questões sociais, capazes de criar novas constelações analíticas que conciliam idéias e paixões de sentidos inesgotáveis” (p.97). A autora opta pela categoria afetividade para empreender a análise psicossocial da exclusão para, sem perder o rigor teórico-metodológico, preservar a capacidade de se indignar diante das condições injustas que lançam milhares na pobreza. A categoria é desestabilizadora porque rompe com a idéia de que não faz sentido trabalhar a emoção diante da fome, como se a única preocupação do pobre fosse a satisfação de necessidades biológicas. Epistemologicamente, a opção pela afetividade implica em interrogar sobre o sujeito e como este se relaciona com o social. Pois o sujeito é o lócus de objetivação das várias formas de exclusão; lócus, mas não causa. “É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente” (p.97).

Sawaia pontua seu texto com diversos estudos que tiveram por foco os excluídos: moradores de rua, idosos glaucomizados, um jovem com dificuldade de aprendizagem. É inspirada nesta perspectiva que este trabalho se inspira. A pesquisa, porém, volta-se para uma questão que possui algumas peculiaridades. Os sujeitos que são o foco do trabalho são os jovens considerados pelo Estado como em “situação de risco ou vulnerabilidade social”. A questão do “risco social” chama a atenção. O termo admite múltiplas leituras: o que é risco social? Quem está em risco: o jovem ou o social? Caso o risco se refira à exclusão, os jovens em “situação de risco” estariam em uma situação de fronteira: não estão nem incluídos, nem excluídos, correm o risco de sofrerem exclusão. Os jovens nesta condição são o alvo de uma política pública. A política pública, por sua vez, é operacionalizada por meio de um programa. E é esta conjuntura que o presente trabalho buscou analisar, a partir da vivência dos jovens que são atendidos no programa.

O objetivo desta pesquisa é o estudo da dimensão subjetiva da experiência de ingressos num programa voltado ao atendimento de jovens considerados em “situação de risco/vulnerabilidade social”. Ressalta-se aqui o fato de serem assim considerados, pois parte-se do princípio de que a “situação de risco/vulnerabilidade” não é intrínseca a estes jovens, mas é uma construção historicamente determinada que lhes foi atribuída pelo poder público a fim de configurar seu foco de atenção.

Por dimensão subjetiva entende-se o conjunto de aspectos psicológicos que constituem o sujeito em determinado momento histórico.

Tratam da forma como os indivíduos registram o mundo em que vivem e sua experiência nesse mundo, como orientam sua ação nesse mundo; como produzem produtos materiais e espirituais; como apresentam esses produtos aos outros homens e os utilizam. (GONÇALVES, 2003a p.3).

Esta definição de dimensão subjetiva ou subjetividade alicerça-se nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, uma visão materialista histórica a partir da qual o homem é visto como um ser ativo, social e histórico. Assim, o homem só se constitui como tal na relação com o mundo social. Mas este mundo social que o determina é também determinado por ele. Ao vir à existência o indivíduo apreende, por meio da interação com outros indivíduos de seu grupo, os modos de viver, significar, produzir, da sociedade em que está inserido. Mas este aprendizado não é mera modelagem de comportamento. Cada indivíduo apreende de forma particular

os modos de vida de seu grupo, o que o leva a viver, produzir e significar de forma particular. À medida que interage com o mundo social sua particularidade se expressa concretamente e produz mudanças na sociedade, num movimento contínuo. Assim a subjetividade expressa a síntese entre o individual e o coletivo sem reduzir o indivíduo a qualquer um destes aspectos.

Uma vez que o mundo social é determinado pela constante atividade humana, sua configuração jamais é estática. Portanto, a subjetividade é um processo igualmente dinâmico que só pode ser apreendido levando-se em conta sua historicidade. Ao considerar a dimensão subjetiva da experiência de atendimento dos jovens atendidos por um programa social é necessário considerar este aspecto. Cabe, assim, indagar: qual a concepção existente no programa sobre os jovens que são o alvo do atendimento? Compreender esta concepção permitirá compreender o conjunto de práticas dispensadas a estes jovens. Se há uma concepção sobre estes jovens, é preciso entender como esta concepção foi construída, é preciso historiar-la. Dado que o programa em questão visa atender o que foi configurado como uma demanda social, só será possível traçar o histórico da concepção de juventude presente no atendimento investigando as políticas públicas voltadas a esta demanda. Todas estas indagações são, portanto, necessárias à construção de um panorama que permita a apreensão da dimensão subjetiva da vivência dos adolescentes no programa.

É importante ressaltar que parte-se de um recorte. Busca-se a dimensão subjetiva de uma experiência específica que é o atendimento por um programa social. Se a subjetividade envolve o modo ao mesmo tempo particular e socialmente determinado de existir no mundo social, investigar apenas a vivência destes jovens no programa seria reduzi-los. E esta redução ocorre de certa forma quando são qualificados como “em situação de risco/vulnerabilidade social”. Assim, a pesquisa procurou apreender a dimensão subjetiva da experiência dos adolescentes no programa. É uma opção de enfoque que tenta lançar luz sobre uma faceta da realidade, reconhecendo que é uma dentre muitas outras que não poderão ser analisadas.

Mas como investigar a dimensão subjetiva de um fenômeno? Sawaia (1999) lembra que Vigotski buscou no significado uma unidade de análise do comportamento humano capaz de incluir todas as manifestações psicológicas.

O significado é o princípio organizador do desenvolvimento da consciência, é inseparável da palavra (embora não idêntico a esta). Como componente da linguagem, concentra em si as riquezas do desenvolvimento social de seu criador – o povo e, como palavra, vive na comunicação (SAWAIA, 1999 p.103).

A autora lembra ainda que o significado é fenômeno intersubjetivo e, por isso, social e histórico. Sendo assim, é na palavra que se buscaram os significados sobre juventude/adolescência, risco social e atendimento proposto pelas políticas públicas. Palavra presente principalmente na fala dos técnicos do programa estudado e dos próprios adolescentes que fazem parte dele. Mas, uma vez que cada indivíduo apreende o significado de forma particular e produz sentidos pessoais sobre a realidade, a apreensão da dimensão subjetiva da experiência de atendimento dos jovens foi efetuada por meio da análise dos sentidos e significados do discurso dos participantes desta pesquisa.

O capítulo 1 busca, assim, estabelecer a base teórica e metodológica para esta pesquisa e aborda as noções de sentido e significado como compreendidas pela Psicologia Sócio-histórica. Estas noções fazem parte do instrumental metodológico necessário à compreensão dos discursos difundidos no programa enfocado, bem como os que são produzidos pelos adolescentes. Também permitem compreender os procedimentos metodológicos para levantamento e análise das informações obtidas no trabalho de campo.

Ao analisar sentidos e significados envolvidos no atendimento a adolescentes considerados em situação de risco social entende-se que as concepções de “juventude/adolescência” e “risco social” são construções produzidas em uma determinada sociedade e momento histórico. Estas concepções não são entidades fixas, mas produto da dialética singular/universal, indivíduo/sociedade. Assim, é importante conhecer como estes significados foram historicamente construídos e apropriados pelas políticas públicas, o que será objeto dos capítulos 2 e 3. Nestes capítulos busca-se esboçar um quadro geral das discussões sobre juventude e adolescência e como estes temas passaram a ser alvo de políticas públicas no Brasil.

O capítulo 4 apresentará o caso concreto de um programa social na cidade de Curitiba e as entrevistas de quatro adolescentes atendidos por este. Buscou-se analisar como os significados produzidos neste programa social específico foram

apreendidos por sujeitos concretos que construíram sentidos sobre sua experiência no programa.

Tendo sido apresentado o quadro geral do trabalho, é importante apresentar a finalidade a que este se propõe. Afinal, a visão de ciência da Psicologia Social nega a idéia de descompromisso que tantas vezes é traduzido como neutralidade científica. A produção de conhecimento, nesta perspectiva, não se restringe a explicar como é o mundo social, pois ao fazer isso o social transforma-se em natural e legitimam-se injustiças. O conhecimento científico produzido pela Psicologia Social busca por em relevo relações, produzir um posicionamento e subsidiar a ação. Fazer ciência, nesta concepção, é uma decisão ética.

Ao considerar a exclusão como sofrimento Sawaia (1999) faz notar que esta opção “recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas sem perder o coletivo” (p. 98). O sofrimento é o indicador da dominação oculta nas relações e conhecê-lo permite analisar a “vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica” e “refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos” (p.99). Coloca-se, assim, a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais como parte importante da análise das decisões políticas. E esta tarefa cabe à Psicologia Social, pois este é seu objeto de trabalho.

Buscar essas respostas para orientar políticas públicas, significa incorporar aos cálculos econômicos, os custos sociais e humanos das decisões econômicas. Para colaborar com a obtenção das mesmas, a Psicologia Social deve oferecer conceitos e teorias que permitam compreender o subtexto dos discursos obtidos nas entrevistas, isto é a base afetivo-volitiva que os motiva. Interessa saber quais os ingredientes psicossociais que sustentam os discursos dos excluídos no plano intra e intersubjetivo e o que custa a exclusão a longo prazo em termos de sofrimento (SAWAIA, 1999 p.113).

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a análise dos custos sociais das decisões políticas. Como vimos, o sofrimento pode ser uma categoria que, sem perder o rigor metodológico, mantém viva a capacidade de indignação. A esperança deste trabalho inscreve-se nesta proposta, que com a análise da dimensão subjetiva da experiência de atendimento dos jovens considerados em “situação de risco/vulnerabilidade social” sejam discutidas as próprias práticas de atendimento e as políticas que as determinam.

2. A INVESTIGAÇÃO DA DIMENSÃO SUBJETIVA DE UMA REALIDADE SOCIAL

2.1. CONTEXTO DA DISCUSSÃO SOBRE SUBJETIVIDADE

A subjetividade é produzida pela interação do sujeito com a sociedade,

[...] é um processo singular que surge na complexa unidade dialética entre sujeito e meio atual, definido pelas ações e mediante as quais a história pessoal e a do meio confluem em uma nova unidade que, ao mesmo tempo apresenta uma configuração subjetiva e uma configuração objetiva (FURTADO, 2002b p.89).

Assim o social é permanentemente subjetivado e o subjetivo se objetiva constantemente transformando-se em parte da realidade social.

Furtado (2002b) define a realidade como a expressão do campo de valores que a interpretam, sendo sua base subjetiva, e também do desenvolvimento concreto das forças produtivas, que constituem sua base objetiva. O indivíduo ao mesmo tempo em que está inserido em uma situação objetiva que o precede é agente transformador dela. Portanto, a interação dinâmica dos determinantes sociais e econômicos (base objetiva material) e o campo da configuração subjetiva do sujeito permitem “considerar a relação dialética entre a produção singular de determinado sujeito e a produção de um conteúdo que representa o repertório cultural de um povo que se constitui historicamente” (p. 92)

Ao investigar a produção de sentidos, partindo da relação do indivíduo com o social e a história, e concebendo este processo como originador da consciência, é possível abordar a dialética social/individual não como pólos opostos, mas como dimensões mutuamente constitutivas e, assim, construir conhecimento sobre estas duas dimensões.

A subjetividade articula a dimensão social e a individual, portanto, é necessário conhecer o surgimento da noção de indivíduo. Historicamente a noção de indivíduo surge como resultado das condições reunidas pela modernidade. A ascensão da burguesia e o conseqüente surgimento dos ideais liberais opunham resistência aos ideais da ordem feudal. A ideologia dominante no período feudal

baseava-se na idéia de hierarquia e ordem imutável no universo que era refletida, por sua vez, na ordem rígida presente na hierarquia entre os homens. Numa tal organização social não havia espaço para o indivíduo. Como Lipovetsky (2005) coloca ao analisar o desenvolvimento da violência em sociedades anteriores ao desenvolvimento do Estado moderno, a lógica prevalecente era a lógica da dádiva pela qual “os seres são obrigados a existir e a se definir uns pelos outros, os homens não podem se conceber separadamente uns dos outros” (p.154-5). Nestas sociedades mecanismos como, por exemplo, a vingança eram correntes e tinham por objetivo “impedir o surgimento do indivíduo independente, voltado para seu próprio interesse” (p. 150). O autor prossegue: “é colocada a ação do todo social sobre as vontades individuais: os vivos têm a obrigação de garantir com sangue sua solidariedade para com os mortos, de se integrar ao grupo” (p.150).

Com o advento do Estado moderno, e complementarmente ao mercado, inaugura-se uma nova lógica social. A estrutura a que chamamos de “Estado” surgiu com o advento da sociedade burguesa capitalista e representa uma de suas características estruturais fundamentais (HIRSCH, 2005). Lipovetsky (2005) complementa esta idéia

[...] foi a ação conjugada do Estado moderno e do mercado que permitiu a grande fratura, que hoje nos separa para sempre das sociedades tradicionais, e o aparecimento de um tipo de sociedade na qual o indivíduo se considera finalidade última e não existe a não ser para si mesmo (p.162).

Hirsch explica que o capitalismo caracteriza-se pela separação entre produtores imediatos e meios de produção, pela produção privada, o trabalho assalariado e o intercâmbio de mercadorias. O intercâmbio de mercadorias sem impedimentos e a pretensa liberdade dos assalariados para vender sua força de trabalho tornam-se possíveis apenas quando a classe economicamente dominante desiste do uso individual da coerção, outorgando-a à instituição “Estado”. Assim a violência instaura-se de modo silencioso, obrigando os seres humanos à venda “voluntária” de sua força de trabalho. O autor prossegue demonstrando que a força coercitiva em uma forma separada de todos os indivíduos e classes sociais constitui a separação entre economia e política, entre Estado e Sociedade, o que caracteriza o capitalismo. O Estado se impõe como força coercitiva ao castigar o delito. Este “monopólio estatal da violência”, assim qualificado por Max Weber, assume o caráter

de processo civilizador, mas é apenas uma forma histórica específica de exploração e opressão. As lutas sociais foram, assim, modificadas, racionalizadas, tornadas previsíveis e de certo modo “civilizadas”.

Do ponto de vista do mercado a noção de indivíduo tornou-se necessária. “O capitalismo precisava da noção de indivíduo como ser produtivo e consumidor” (BOCK, 2002 p. 19). O homem, agora elevado à categoria de indivíduo, tinha liberdade de escolha, uma vez que o mundo perdeu sua estrutura rígida e imutável. Diante desta possibilidade nasce a noção de indivíduo e, como afirma Bock, a noção de “eu”.

Aprofundando a análise sobre o impacto que o capitalismo e o Estado moderno tiveram sobre as relações sociais Elias (1993) ressalta que tais eventos acarretaram modificações nas estruturas de personalidade do homem, resultando em uma forma de conduta e sentimentos ditos “civilizados”. Com a crescente especialização social e interdependência decorrentes do desenvolvimento no Ocidente, maior o número de pessoas que sintonizavam seu comportamento ao comportamento de outras pessoas o que exigiu uma organização mais rigorosa e precisa que permitisse ao indivíduo desempenhar um papel social. O resultado desta conjuntura foi a instilação no indivíduo desde cedo de uma maior regulação de seu comportamento.

Em decorrência das profundas modificações sociais promovidas pelo capitalismo, a vida coletiva também sofreu alterações. Uma divisão aguda é estabelecida entre público e privado. Áries (1981) descreve o surgimento desta separação a partir do século XVIII quando a família começa a manter a sociedade à distância, confinada a um espaço limitado, ao passo que a vida particular ganha cada vez mais importância. O conforto era sinônimo de intimidade, discrição e isolamento.

Outrora, vivia-se em público e em representação, e tudo era feito oralmente, através da conversação. Agora, separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada um era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão (Áries, 1981, p. 175).

O capitalismo, como qualquer período histórico, carrega em si contradições. A idéia de igualdade natural entre os homens enfrentou as reais desigualdades sociais que não desapareceram, mas aprofundaram-se. O desenvolvimento do

capitalismo explicitou a fragilidade do ideal de liberdade por ele proposto (Gonçalves, 2002). O fortalecimento do Estado limitou as liberdades individuais e a produção capitalista promoveu a competição, o que é o oposto da fraternidade. O próprio consumo em massa opõe-se a idéia da singularidade do indivíduo.

Castel (2005) ao abordar a questão da insegurança social esclarece que a ideologia da modernidade construiu a noção de independência do indivíduo sobre a valorização da propriedade associada a um Estado de direito que supostamente garantia a segurança dos cidadãos. Uma questão que fica, entretanto, sem solução é a do estatuto (ou a falta dele) do indivíduo não proprietário. Castel prossegue

O que será de todos aqueles aos quais a propriedade não garante esta base de recursos que doravante é a condição de independência social e que constituem, para citar, não Marx, mas um autor obscuro do fim do século XVIII, “a classe não proprietária”? Os indivíduos privados do suporte da propriedade são assimilados, por um espírito tão esclarecido como o abbé Sieyès, a uma multidão imensa de instrumentos bípedes sem liberdade, sem moralidade, possuindo apenas suas mãos que pouco ganham e uma alma absorvida” (p. 28).

A negação ao sujeito de sua condição de indivíduo livre conduz a uma crise da subjetividade que, segundo Figueiredo e Santi (2003) é pré-condição para a emergência da ciência. Paralelamente à necessidade de busca por explicações, surge a necessidade crescente de controle do indivíduo por parte do Estado. A ciência aplicada torna-se uma necessidade. Nas palavras do autor “o Regime Disciplinar, em si mesmo, exige a produção de um certo tipo e conhecimento psicológico de forma a tornar mais eficazes suas técnicas de controle” (p.49).

Pode-se concluir que o surgimento da noção de eu e da individualização tornou possível a idéia de um mundo interior aos sujeitos, inacessível às outras pessoas e abriu caminho para uma ciência deste sentimento de eu, vivido como experiência privada (BOCK, 2002).

Vale notar que a modernidade ao mesmo tempo em que enfatizou o indivíduo e a subjetividade, também acentuou a necessidade de objetividade do conhecimento. Além disso, a importância de ambas é afirmada neste período. O sujeito, livre, individual e racional é necessário às forças de produção capitalista, mas o objeto precisa ser tomado como tal a fim de ser transformado pelo homem (Gonçalves, 2002). O debate entre objetividade e subjetividade se refletirá em várias outras questões, a autora coloca:

A partir de seu surgimento, tal questão epistemológica perpassará várias outras questões e debates que surgirão ao longo do desenvolvimento do capitalismo, tais como empirismo *versus* racionalismo; idealismo *versus* materialismo; metafísica *versus* fenomenologia; metafísica *versus* dialética (GONÇALVES, 2002 p. 43).

Diante do exposto até o momento, é possível reconhecer a importância do tema da subjetividade. Sendo fruto das amplas mudanças históricas provocadas pelo capitalismo, a abordagem do tema desperta o interesse das várias áreas das ciências humanas, por seu impacto não só na forma como o homem é concebido, mas também por seu impacto sobre a ciência de modo geral.

O surgimento da ideologia liberal, que acentuava fortemente o individualismo, atendia às necessidades do capitalismo que dependia da existência de um indivíduo produtivo, consumidor, livre para fazer escolhas (BOCK, 2002). Estes novos valores possibilitaram o desenvolvimento das noções de *eu* e de vida privada. Digno de nota é que a Psicologia surge neste contexto como ciência da vida privada do indivíduo. Como Bock (2002) coloca

A noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem com a história do capitalismo. A idéia de um mundo “interno” aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados toma força, permitindo que se desenvolva um sentimento de eu. A possibilidade de uma ciência que estude esse sentimento e esse fenômeno também é resultado desse processo histórico. A psicologia torna-se necessária (p.19).

O conceito de subjetividade, porém, tem sido pouco discutido na psicologia. Com efeito, nas ciências humanas como a sociologia e a antropologia o tema tem sido abordado mais intensamente, bem como suas conseqüências metodológicas (GONZÁLEZ REY, 2002).

Fernando L. G. Rey em seu texto *La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica* (2002) apresenta três razões para a dificuldade de abordagem do tema pela Psicologia. Primeiramente, a rápida profissionalização e instrumentalização da Psicologia logo nas primeiras décadas do século XX. Além disso, o pensamento social do ocidente, herdeiro do mecanicismo de inspiração newtoniana apresenta uma forte tendência à simplificação, à substancialização dos conceitos e à dicotomização dos fenômenos. Por último, a influência do estruturalismo francês impediu que as contribuições do marxismo e da psicanálise pudessem acompanhar uma nova ciência do homem.

A ciência psicológica desenvolveu-se dentro do modelo de ciências naturais. A produção da psicologia científica baseou-se na produção de categorias “de caráter essencialmente empírico, no qual apareceram os conceitos como ‘envolturas’ das realidades empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.70). Assim, como Vygotsky inicialmente apontou, duas fortes tendências em Psicologia se polarizaram em uma linha empírica a-teórica e de forte inspiração positivista, e outra que, embora não mantivesse compromisso tão estrito com o positivismo, não legitimou sua proposta epistemológica e metodológica, prejudicando seu status de ciência. Entretanto, como González Rey (2003) aponta, abordagens teóricas em psicologia aparentemente divergentes baseiam-se na mesma representação de ciência que a concebe como empírica, positivista, reducionista, quantitativa, genérica, determinista e previsível, admitindo a idéia de um observador independente. Características associadas ao pensamento da modernidade.

A crença de que a subjetividade resume-se ao movimento de forças internas do homem dominou a representação que a maioria dos psicólogos dinâmicos tinha sobre o tema. Diante da visão essencialista, intrapsíquica e universal da subjetividade, a reação de autores identificados com a pós-modernidade foi a rejeição do sujeito e da subjetividade – categorias identificadas com o essencialismo (GONZÁLEZ REY, 2003).

A vertente construcionista em psicologia, por outro lado, tem apresentado a construção como um momento interativo, uma prática discursiva, considerando a ciência como uma forma de negociação entre atores. O ponto positivo desta concepção é a admissão do conhecimento como um processo de construção humana comprometido com as instituições. Por outro lado, ao colocar o conhecimento científico como resultado exclusivo de uma troca entre subjetividades, impede construção de um saber objetivo e nega a dimensão do objeto no processo de construção do conhecimento (González Rey, 2003).

O pensamento moderno não proveu as condições necessárias ao surgimento do conceito de subjetividade. As condições epistemológicas que propiciaram o desenvolvimento do tema da subjetividade na psicologia surgiram somente com a apropriação da dialética¹ pelos psicólogos. A dialética permite a

¹ A categoria fundamental da matéria é, para a teoria marxista, o movimento. Os fenômenos são parte de uma totalidade, constituídos por contradições, movimento e transformações. Para explicá-los é necessário identificar o que constitui o fenômeno, suas relações com a totalidade e o que está por

superação de dicotomias como indivíduo e sociedade, externo e interno, pois explica que “os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas” (GONZÁLEZ REY, 2003 p.75). Entretanto, a postura dialética não é facilmente adotada pela maioria dos psicólogos que acabam por *substituir* o psíquico por aquilo que deveria explicá-lo.

Contudo, na história do pensamento psicológico, a lógica dominante tem sido exatamente a contrária. De forma persistente se tem desejado explicar a natureza do psíquico por fenômenos externos. Neste sentido, a psicóloga russa K. Abuljanova expressa: ‘O afã de coisificar, materializar o psiquismo ou determinar o atributo de materialidade mediante a sua identificação com algo ‘distinto’ revela o caráter antidialético da tentativa, a incapacidade de aplicar a dialética no descobrimento da especificidade dos próprios fenômenos psíquicos. A impossibilidade de esclarecer a relação do psíquico com o ‘distinto’ conduz a um recurso elementar do pensamento: o de substituir o psíquico por algo distinto (pág. 49, 1985)’ (GONZÁLEZ REY, 2003 p.75).

González Rey (2003) conclui que ao adotar uma visão cultural, não determinista e não essencialista da psique – característica da maioria das correntes psicológicas – esta é tomada em uma “nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (p. 75), proposta ao conceito de subjetividade. Neste sentido, a corrente psicológica que adota a dialética é a Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky.

2.2. SUBJETIVIDADE E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY

A categoria subjetividade não aparece na obra de Vygotsky. No entanto, o percurso de sua obra permitiu a construção desta categoria numa perspectiva histórico-cultural. O intuito desta sessão é apresentar as teorizações do autor que justificam a construção, posterior à sua obra, do conceito de subjetividade numa perspectiva sócio-histórica. Trata-se, no entanto, de uma apresentação sintética que contará com as análises de autores que vem se dedicando ao estudo da

trás da aparência desses fenômenos. A análise deve também partir dos fenômenos da realidade concreta (FITTIPALDI, 2006).

subjetividade de forma mais competente e abrangente, como é o caso de Fernando González Rey.

Ao focar o problema da consciência no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1925/1991), Vygotsky enfatiza a necessidade de um modelo de investigação apropriado ao estudo do comportamento humano e aponta a impossibilidade de utilização de um método derivado diretamente do estudo do comportamento animal. Assim, Vygotsky coloca que para abranger a totalidade do comportamento é necessário introduzir novos componentes na fórmula. Isto se dá porque o comportamento humano não tem apenas como fonte a herança biológica. Um dos componentes fundamentais do desenvolvimento humano é o fato deste servir-se da experiência das gerações anteriores, o que o autor chamou de experiência histórica.

Além da experiência histórica, Vygotsky incluiu outro determinante do desenvolvimento humano – a experiência social. Faz parte da experiência social todo o conjunto de experiências vivenciadas por outras pessoas e que participam da formação do indivíduo, apesar do mesmo não as ter vivenciado diretamente.

Por fim, um terceiro aspecto peculiar do comportamento humano é que este não se caracteriza por uma adaptação passiva ao meio, como ocorre com os animais. Ao contrário, o homem adapta ativamente o meio a si. Fazendo referência a Marx, Vygotsky assinala que o homem antecipa o resultado de sua atividade antes de tê-la executado. A isto ele chamou de duplicação da experiência no trabalho.

Estes três fatores – a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada são os fundamentos da explicação do comportamento cultural proposta por Vygotsky.

Na conclusão de seu texto *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1931/2000) o autor estabelece duas teses gerais. A primeira é que o desenvolvimento cultural pode ser definido como o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo. É importante lembrar que ‘subjetividade’ não aparece na obra de Vygotsky. Neste momento o autor utiliza o termo ‘personalidade’, mas faz notar que tanto este como o termo ‘concepção de mundo’ não estão suficientemente descritos nem são de todo científicos. Ele considera possível que futuramente os termos sejam abandonados ou substituídos por outros conceitos. Emprega-os, entretanto, como conceitos gerais que abrangem

os aspectos mais importantes do desenvolvimento cultural. Assim, Vygotsky entende personalidade como um conceito social que engloba de forma sobreposta o natural e o histórico, sendo o resultado do desenvolvimento cultural. Personalidade é, portanto, um conceito histórico. A concepção de mundo, por sua vez, é definida no mesmo texto como tudo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo externo, ou seja, a atitude da criança em relação ao mundo em que vive.

Um ponto importante destacado por Vygotsky é que a personalidade se desenvolve como um todo. E o desenvolvimento de qualquer função psicológica superior está condicionado ao desenvolvimento global da personalidade².

A segunda tese defendida por Vygotsky é que as funções psíquicas superiores estão entrelaçadas e são interdependentes. Assim, a linguagem – meio fundamental de desenvolvimento da personalidade está ligada à memória que, por sua vez, faz-se compreensível apenas em relação à função indicadora dos signos da atenção. A palavra é o instrumento da formação de conceitos. A linguagem que é o meio fundamental do pensamento está vinculada ao desenvolvimento do gesto, do desenho e da escrita. A atenção permite o desenvolvimento dos conceitos, pois sem ela, estes não seriam claros.

Outro aspecto enfatizado por Vygotsky no desenvolvimento da personalidade é a tomada de consciência do “eu”. O conceito de “eu” desenvolve-se por meio do conceito sobre outros, o que mais uma vez põe em evidência o caráter social da personalidade. Vygotsky afirma que a personalidade forma-se quando a criança aplica a si mesma os procedimentos de adaptação que aplica aos outros. Assim, o autor deduz que a personalidade é o social reconstruído no próprio indivíduo.

Aqui fica evidente o papel do processo de interiorização, conceito fundamental à compreensão do desenvolvimento na perspectiva vygotskyana. O processo de interiorização possui três características básicas: uma atividade externa (social) transforma-se numa atividade interna, esta atividade anteriormente

² É interessante observar que aqui Vygotsky já se distancia da concepção de personalidade adotada pela psicologia tradicional como um conjunto de traços que fazem parte do indivíduo e atua como causa de comportamentos concretos. Na perspectiva histórico-cultural o estudo da personalidade passa a ser “um aspecto importante na superação da dicotomia entre o social e o individual, uma vez que ela representaria um momento essencial na constituição subjetiva da mobilidade entre esses dois espaços, o que caracterizaria o desenvolvimento do sujeito concreto” (GONZÁLEZ REY, 2003 p. 262).

interpessoal passa a ser intrapessoal e, por fim, com este deslocamento a própria estrutura da atividade sofre alterações. A interiorização é o processo básico pelo qual as funções psicológicas convertem-se de naturais para superiores. As formas sociais de conduta são assimiladas e transferidas ao indivíduo, isto é, as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações entre os homens.

O processo de interiorização é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade. O que torna este processo possível é a mediação. Vygotsky observa que a estrutura das funções psicológicas superiores possui uma forma especial de organização advinda da introdução de estímulos artificiais que assumem a função de signos. A inclusão dos signos na operação permite o domínio do próprio comportamento, uma vez que o signo incide sobre o próprio sujeito e não sobre o ambiente.

Pino (1991) salientou a importância da mediação semiótica na obra de Vygotsky. Para ele, a mediação semiótica permite a articulação de conceitos-chave. O processo de interiorização requer uma forma de mediação especificamente humana.

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social (p.34).

As funções superiores são concebidas por Vygotsky tendo como base as formas inferiores de comportamento. A cultura, segundo ele, não cria nada, mas modifica aptidões naturais conforme os objetivos humanos. Nesta transformação das funções psicológicas inferiores em funções psicológicas superiores por meio da mediação a aquisição da linguagem tem um papel fundamental (PINO, 1991).

A cultura é definida aqui como produto da vida e da atividade social, sendo o instrumento e o signo suas formas gerais de mediação. O signo é utilizado em princípio como meio de comunicação e posteriormente passa a mediar a personalidade (PINO, 1991).

A consciência de si é a última etapa no desenvolvimento da personalidade da criança. Este fato põe em relevo a relação entre o processo de interiorização e a formação da personalidade, pois a criança passa a significar a si mesma por meio

do que ela significa para os outros. Isto pode ser ilustrado pelo desenvolvimento do gesto indicativo. Inicialmente o bebê, ao fazer esforço para alcançar um objeto fora do seu alcance, não tem consciência do significado deste movimento. Quem o interpreta é o adulto que vem em auxílio da criança e, ao fazer isso, transforma a ação objetiva da criança em um gesto indicativo. Em resultado disso, o movimento da criança se modifica e passa a dirigir-se não mais ao objeto, mas a outra pessoa. A criança, no entanto, é a última a tomar consciência de que seu gesto que assumiu significado. O movimento tornou-se gesto em função da situação objetiva e das pessoas que rodeavam a criança (VYGOTSKY, 1931/2000).

Molon (2003) analisa que algumas atividades interpsicológicas convertem-se em intrapsicológicas. Esta dimensão surge a partir da conversão do signo interpsicológico em signo intrapsicológico. A autora coloca

O processo de conversão é o processo de constituição do sujeito no campo da intersubjetividade. Compreendido na totalidade da teoria vygotskyana, tal processo denota o movimento de transformação, no qual o transformado passa a ser algo diferente sem excluir o que foi, e esse movimento, na sua gênese, parte do social para o sujeito (p.100).

Como demonstrado pelo desenvolvimento do gesto. A criança desde seu nascimento está submetida à ação do significado que é atribuído às suas ações. Progressivamente a criança apropria-se dos significados e aprende com a ajuda de outros humanos com maior experiência na cultura como utilizar os signos. A primeira função do signo é comunicativa, mas com o processo de interiorização a linguagem passa a dar origem a outra forma de comportamento – o pensamento verbal.

Na concepção de Vygotsky, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes. Estes dois sistemas se associam aos dois anos iniciando uma nova forma de comportamento. Nessa etapa em que é descoberta a função simbólica das palavras o pensamento se torna verbal e a fala racional. Entretanto, os dois sistemas persistem independentes. O significado surge da relação entre dois sistemas. Assim, o significado se desenvolve ao passo que o modelo de mundo da criança é desenvolvido, sendo esse mundo não o mundo dos entes concretos externos a ela, mas o mundo intelectual da criança – seus conceitos.

A questão do significado é apresentada por Vygotsky a partir da proposição de um método para o estudo da relação entre pensamento e da linguagem. Pensamento e linguagem não poderiam ser estudados adequadamente se não se

considerasse a relação entre eles. Propõe, então, uma unidade de análise que englobasse pensamento e linguagem e preservasse as propriedades dos dois elementos. Esta unidade é o significado.

Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. Então fica claro que o método a seguir em nossa exploração da natureza do pensamento verbal é a análise semântica – o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados” (VYGOTSKY, 1934/1993 p.4).

Na conclusão de seu texto *Pensamento e Linguagem* (1934/1993) Vygotsky observa que as relações entre pensamento e linguagem não são dadas *a priori*, mas que surgem e se configuram durante o processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. Portanto, não há obrigatoriamente harmonia entre a organização sintática e psicológica da linguagem. Ao abordar estes dois planos (semântico e sintático) põe em relevo a necessidade de se considerar o aspecto interno da linguagem, sem o qual não é possível desvelar a relação entre pensamento e palavra em sua verdadeira complexidade.

Abre-se, então, um novo plano de investigação: a linguagem interna que deve ser analisada como uma formação especial de atividade verbal, dada sua natureza psicológica, com características próprias. A linguagem interna mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal, mas é radicalmente diferente desta última e esta diferença gera profundas implicações de natureza estrutural em ambas as funções verbais.

Para analisar a linguagem interna, Vygotsky inicia analisando a fala egocêntrica, também descrita por Piaget, e demonstra que esta é um momento especial no processo de interiorização da linguagem externa. O processo de interiorização que leva ao surgimento das funções psíquicas superiores tem como uma de suas principais características a mudança na estrutura da operação. Esta característica já havia sido descrita por Vygotsky anos antes e o conceito aplica-se à linguagem interna. O processo de interiorização que dá origem à linguagem interna acarreta profundas mudanças estruturais nesta forma de atividade verbal. Ocorrendo uma série de reduções observa-se uma tendência à predicação e ao desaparecimento do sujeito da frase. Vygotsky argumenta que uma vez que a

linguagem interna é a linguagem para si mesmo, não há necessidade de esclarecer qual o referente da frase.

O autor após analisar as peculiaridades sintáticas da fala egocêntrica, passa a analisar as suas peculiaridades semânticas. Uma dessas características é o predomínio do sentido sobre o significado. O processo de interiorização da linguagem permite perceber também que a constituição das funções psicológicas superiores não é apenas uma reprodução das relações sociais no interior do indivíduo. O caráter dialético da relação entre indivíduo e sociedade pode ser identificado na dupla composição da linguagem pelo sentido e significado. A categoria destacada na análise de Vygotsky da linguagem interna é de especial importância para a discussão da subjetividade, é o sentido.

Vygotsky (1934/1993) distingue sentido de significado definindo o primeiro como todos os eventos psicológicos evocados na consciência por uma palavra. O sentido é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que possui várias zonas de sentido. Já o significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa. O sentido da palavra é alcançado apenas no contexto. Sendo assim, a modificação do contexto acarreta a modificação do sentido. O significado, porém, permanece relativamente invariável. Vygotsky aponta que o aspecto mais importante da análise semântica da linguagem são suas variações. Ele aponta que o significado não é nada mais que uma potência realizada na linguagem viva.

No primeiro capítulo de *Pensamento e Linguagem* (1934/1993) Vygotsky ao falar da unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem já anunciava que a experiência individual não é, a rigor, transmissível, havendo a necessidade de uma generalização, dada pelo significado da palavra para que a comunicação pudesse ocorrer, sendo possível presumir de um nível psicológico não redutível ao social, objetivo.

Uma peculiaridade da linguagem interna é que nela a palavra está mais carregada de sentido que na linguagem externa, isto é, há um enorme conteúdo semântico encerrado na palavra. Portanto, Vygotsky conclui, a fusão de diversos conteúdos semânticos em uma só palavra supõe em cada caso a formação de um significado individual, intraduzível. Fica demonstrado o papel do sujeito na

linguagem, pois sem a inclusão da noção de sujeito, não é possível compreender o surgimento da linguagem interna.

Gozález Rey (2004) comenta que a categoria sentido designando um nível qualitativamente diferente do fenômeno psíquico aparece apenas em *Pensamento e Linguagem* (1934). Segundo ele, Vygotsky coloca o sentido na palavra inserida na fala, que é um momento do sujeito. Dessa forma “o sentido é uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência” (p.49).

O sentido é, portanto, parte essencial do processo de subjetivação, responsável por definir as experiências psicológicas do sujeito. O sentido é também o elemento de articulação entre o histórico e o atual na configuração da psique. Portanto, “a categoria sentido, como aparece na obra de Vygotsky, representa uma unidade constitutiva da subjetividade, capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório” (GONZÁLEZ REY, 2004 p.51).

Quando Vygotsky afirma que o sentido é uma “formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade” (p. 51), uma nova visão de sistema é apresentada (GONZÁLEZ REY, 2004). Mas um sistema diferente da consciência, vista como sistema de funções psíquicas superiores. Este sistema integra diferentes instâncias vistas anteriormente de modo separado. Assim, “Vygotsky passa a representar a psique humana como um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de “sistema de sentidos”, definição que nos remete a uma nova ordem: a subjetividade” (p. 51).

A categoria subjetividade é de interesse para a investigação de realidades sociais do ponto de vista da psicologia social porque abrange de forma não-dicotômica a relação entre indivíduo e sociedade e porque destaca a contribuição própria do campo psicológico à compreensão destas realidades (GONÇALVES, 2003b).

A autora identifica esta contribuição específica como sendo a *dimensão subjetiva dos fenômenos sociais*, que pode ser definida como a busca, nos fenômenos sociais “do homem que é sujeito, com uma subjetividade processual, complexa e histórica” (GONÇALVES, 2003b, p. 90).

Furtado (2002b) utiliza uma temática semelhante quando discute as *dimensões subjetivas da realidade*, o que denota como a subjetividade se configura

socialmente. O autor coloca que esta discussão se desenrola no plano da construção social da realidade. Ele explica que o campo da construção social da realidade é

O lugar onde a história pessoal e a do meio em que esta se desenvolve estarão confluindo para uma nova unidade que ao mesmo tempo apresenta uma configuração subjetiva e uma configuração objetiva. Entretanto, assim como podemos falar também numa base objetiva de constituição do sujeito (incluída no processo dialético do desenvolvimento da configuração subjetiva) podemos também falar numa configuração social subjetiva, ou seja, campo da realidade social (p.93)

Assim, por meio do estudo das *dimensões subjetivas da realidade*, ou subjetividade social, o autor coloca a possibilidade de abordar a gênese das construções subjetivas individuais e coletivas. São exemplos dessas construções: ideologias, valores, concepções, hábitos, costumes (GONÇALVES, 2003b).

González Rey (2004) coloca que a categoria subjetividade social permite perceber elementos gerais de sentido subjetivo, produzidos socialmente em cada espaço de subjetivação social. Ele a define como um “sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais) articulados nos vários níveis da vida social, envolvendo-se de maneira diferenciada nas várias instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta” (p.146). Instituições e comunidades concretas constituem espaços privilegiados de conhecimento deste sistema que constitui a subjetividade social. O autor acrescenta

A professora de uma escola e o médico de um hospital são, por sua vez, cidadãos de uma sociedade e em suas expressões e comportamentos aparecem elementos que nos permitem fazer leituras sociais. Ou seja, nas narrações socialmente produzidas em certos espaços sociais não só temos uma produção simbólica contextual como também uma produção de sentidos que é muito mais profunda e nos revela elementos da sociedade em sua organização atual (p. 147).

O exposto até aqui procurou identificar as razões teóricas que justificam a elaboração desta pesquisa. Procura-se compreender os sentidos contidos nas narrações produzidas por sujeitos concretos acerca de um espaço específico, a saber – o atendimento por um programa social – e, ao contextualizá-los a partir da análise dos valores, objetivos e práticas da instituição, nas políticas públicas, apreender sentidos subjetivos mais profundos.

2.3. A BUSCA DA DIMENSÃO SUBJETIVA: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No texto *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1931/2000), Vygotsky estabelece importantes premissas à investigação do que chamou de “comportamento cultural”. Ao abordar a questão do método ele deixa claro que uma nova forma de investigação deve ser iniciada pela busca e elaboração do método. Não é possível, portanto, dissociar objeto e método, sendo que o próprio problema é desenvolvido conjuntamente ao método. Como coloca Vygotsky: o método é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (p. 47) ³.

O quadro de referência no qual o problema da pesquisa originou-se é a Teoria Sócio-histórica tendo como base a obra de L. S. Vygotsky. Assim, o tema aqui abordado parte de algumas premissas básicas sobre a constituição psicológica do homem e sobre seu estudo que exigiram consideração.

Ao analisar a construção da subjetividade de adolescentes/jovens considerados em situação de risco social entende-se que as concepções de “adolescência” e “risco social” são construções históricas produzidas em uma determinada sociedade. Entretanto, estas concepções não são entidades fixas, mas produto da dialética singular/universal, indivíduo/sociedade. Portanto, apesar do significado dos termos aqui enfocados apresentar certa generalidade e estabilidade, como é próprio do significado, entende-se que a forma como este significado é apreendido por sujeitos singulares é igualmente singular. Como colocam Aguiar e Ozella (2006)

³ Como frisa Duarte (2005), esta é a essência do método dialético proposto por Marx e adotado por Vygotsky, parte de uma representação caótica da realidade que, ao ser analisada, gera categorias abstratas, ou simples. O trabalho analítico prossegue e as categorias crescem em complexidade desvelando múltiplos aspectos da realidade e permitindo a elaboração de categorias concretas. Por fim, uma síntese recompõe, agora de forma organizada, a realidade permitindo apreender cientificamente a realidade que anteriormente apresentava-se em aparência desorganizada, uma vez que as determinações dos fenômenos não estão na sua superfície. A análise teórica é, ao mesmo tempo, ferramenta de investigação e resultado dela.

(...) os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (p. 226).

Voltando ao conceito de sentido temos que uma palavra evoca uma série de eventos psicológicos na consciência do sujeito, sendo fonte essencial ao processo de subjetivação. A categoria sentido constitui, portanto, um importante aspecto para a compreensão da dimensão subjetiva da realidade vivenciada pelos adolescentes.

A concepção adotada na pesquisa aqui proposta pressupõe que “a adolescência é criada historicamente pelo homem enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais” (OZELLA, 2002, p. 20). Partindo dessa noção, não podem ser desconsideradas as condições concretas da existência dos adolescentes, tampouco os significados produzidos culturalmente e contextualizados sócio-historicamente. Tampouco será possível construir um conceito único de adolescência que permita incluir todas as formas de constituição subjetiva expressa pelos diferentes sujeitos denominados adolescentes.

Busca-se conhecer como os adolescentes, que são o alvo das políticas públicas, constroem suas subjetividades a partir dos significados reproduzidos nas formas de atendimento à adolescência. Que sentidos esses adolescentes produzem no encontro de sua singularidade com a generalidade do conceito “adolescente em situação de risco social” e o que tais sentidos podem indicar sobre suas subjetividades.

González Rey (2004) explica

A produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. Esse encontro se produz em várias dimensões: o sujeito vivencia e se representa em nível consciente vários elementos da experiência e associados a ela, sobre os quais nos pode falar, elementos que podem ou não ser portadores de sentido (p. 51).

O nível de representação não é o único nível de expressão de sentido subjetivo. O nível afetivo, nem sempre consciente; juntamente com o nível de representação, integra em uma unidade a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada. Esta unidade provocará diferentes formas de ação, emoção

e representação condizentes com a posição do sujeito na situação (GONZÁLEZ REY, 2004).

Partindo da noção de linguagem como principal meio de constituição do sujeito, veículo da expressão subjetiva e ao mesmo tempo ela mesma produto da ação do sujeito, é possível considerar que a linguagem é também o instrumento mais eficiente para a investigação da produção de sentidos e para a apreensão da subjetividade na pesquisa. Assim, a entrevista foi adotada como principal fonte de informações sobre o sujeito, dada a problemática estabelecida. Por meio da entrevista é possível conhecer os sentidos construídos pelo sujeito frente à determinada situação, que se encontram na interseção de significados estáveis construídos historicamente e as diferentes zonas de sentido produzidas pelo sujeito.

Sobre as orientações metodológicas empregadas na pesquisa em Psicologia Sócio-histórica, um modelo de investigação é proposto por Aguiar (2001) no texto *A pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico*. Seguindo a perspectiva de Vygotsky, a autora defende que as palavras são o ponto de partida para a compreensão da subjetividade. Isso se dá porque a linguagem é ao mesmo tempo mediadora da subjetividade e instrumento produzido material e historicamente.

A unidade de análise empregada é a palavra com significado, pois, como Vygotsky apontou, o significado da palavra encerra ao mesmo tempo pensamento e fala. Aguiar (2001) comenta

Assim, a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressa/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade [...] (p. 131).

Partindo do significado a proposta “apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.131). Com isso busca-se apropriar-se do que se relaciona ao sujeito. Apreendendo os sentidos, é possível aproximar-se da subjetividade, trata-se, porém, de uma aproximação, pois

(...) o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. No entanto, dada a

sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade aproximarmos-nos de algumas zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p 227).

A análise da subjetividade, contudo, não produz conhecimento apenas sobre o sujeito. Uma vez que a subjetividade articula as significações culturais historicamente constituídas e a singularidade do sujeito que somente passa a ter sentido em relação à experiência social concreta (GONZÁLEZ REY, 2004), estudar a subjetividade de indivíduos concretos frente a uma determinada realidade permite compreender não apenas o sujeito, mas a realidade que o constitui. É tarefa do pesquisador ultrapassar o limite do observável e buscar as determinações do sentido constituído pelo sujeito (AGUIAR, 2001).

O instrumento de coleta das informações, portanto, constitui-se em um instrumento para induzir a construção do sujeito (AGUIAR, 2001). Em vista disso, o pesquisador tem como tarefa aprender o sentido atribuído pelos jovens que participam da pesquisa dada determinada situação.

2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O material empírico a ser levantado para a pesquisa será coletado principalmente por meio de entrevistas com pessoas que participam de programa governamental de atendimento a jovens considerados em situação de risco social no estado do Paraná. Entre os participantes estarão adolescentes atendidos pelo programa, técnicos e educadores que trabalham no mesmo, bem como seus administradores.

O principal recurso para coleta das informações será a entrevista que será gravada e transcrita. As entrevistas serão amplas e recorrentes para que sejam completas e precisas (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Como recurso complementar à entrevista serão utilizadas fontes escritas que explicam o programa, como o projeto político-pedagógico e textos de divulgação sobre o programa.

A forma de análise empregada segue também as indicações apresentadas por Aguiar e Ozella (2006) denominada “análise dos núcleos de significação”.

A análise dos núcleos de significação consiste em inicialmente identificar os temas centrais desenvolvidos pelos sujeitos, os pré-indicadores. Após a identificação dos pré-indicadores é procedida a aglutinação destes pela similaridade, complementaridade ou contraposição. Após esta fase os indicadores serão articulados e nomeados gerando os núcleos de significação. A análise dos núcleos será efetuada intra-núcleos e inter-núcleos e articulada com o discurso do próprio sujeito e com sua história. A análise também levará em consideração o processo histórico que constitui o sujeito – “sua base material sócio-histórica constitutiva da subjetividade” (AGUIAR, 2001 p. 137). Outra particularidade desta forma de análise é que os núcleos não representam objetos independentes, mas só podem ser compreendidos no “conjunto de suas relações” (p 137) devendo ser reintegrados para uma apreensão global do problema investigado.

Em vista do discutido até o momento, pode-se estabelecer que a busca desta pesquisa é a compreensão da construção da dimensão subjetiva de adolescentes considerados em situação de risco frente ao atendimento por um programa social. Com isso, espera-se apreender o processo de constituição da dimensão subjetiva em relação a uma experiência social concreta ao mesmo tempo em que se conhece a própria realidade de constituição desses sujeitos, pois nenhum dos dois aspectos – realidade social e subjetividade – são passíveis de apreensão isoladamente. A situação concreta analisada é o atendimento aos adolescentes considerados em situação de risco social e o ponto de partida da análise são os sentidos produzidos pelos adolescentes atendidos em relação a este atendimento. Ao apreender os sentidos produzidos por esses jovens, busca-se compreender também a realidade concreta em que estes se constituem.

3. OS SIGNIFICADOS DE ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE

Diferentes concepções de juventude e adolescência podem ser identificadas na literatura acadêmica, nas políticas públicas e no senso comum. Analisando a forma como estas concepções se construíram é possível ter uma melhor compreensão sobre a razão desta variedade de significados associados aos termos juventude e adolescência.

Para Ariès (1981), a cada período histórico corresponderia a uma idade privilegiada e uma periodização da vida. Assim, a juventude foi a idade privilegiada no século XVII, a infância no século XIX e a adolescência no século XX. Para esse autor o primeiro adolescente típico foi caracterizado na ópera *Siegfried* em que pela primeira vez se “expressou a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (p. 14). Esse fenômeno surgiu na Alemanha e se expandiu à França nos anos 1900. A “juventude”, que passou a ser a adolescência, passou a ser tema de obras literárias e preocupação de políticos e moralistas. Além disso, a adolescência passou a ser a depositária de novos valores. Diferente do período romântico, em que o sentimento de juventude não era referido a uma classe de idade e que se restringia à literatura, a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral após a Primeira Guerra. A partir de então a adolescência se expandiu, reduzindo a infância e adiando a maturidade. Dessa forma, “passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita” (1981, p. 15).

Ariès (1981) ressalta ainda que essas periodizações particulares dependem de condições objetivas como, por exemplo, as relações demográficas. “São testemunhos da interpretação ingênua que a opinião faz em cada época da estrutura demográfica, mesmo quando nem sempre pode conhecê-la objetivamente” (p.16). O surgimento da adolescência resultou da modificação da estrutura familiar a partir da modernidade. Esta, por sua vez, sofreu alterações em decorrência da transformação das relações sociais e dos espaços públicos. Estas transformações geraram uma delimitação mais clara dos ciclos da vida, dos quais a adolescência passou a fazer parte (ARPINI, 2003).

As mudanças relacionadas ao surgimento da adolescência estavam relacionadas aos ideais liberais do capitalismo nascente. A adolescência passou a se constituir como o período entre o abandono da infância e a entrada na vida adulta, caracterizada pela assunção de inúmeras responsabilidades, como a vida familiar e a capacidade produtiva. “A partir desse momento, o trabalho e a educação tornam-se instâncias fundamentais à qualificação social dos indivíduos, assumindo a qualidade ordenadora da sociedade” (ARPINI, 2003 p. 36). O preparo para a vida adulta e o abandono da infância, passam, então, a constituir, em meados do séc. XIX e início do séc. XX, a tarefa da adolescência.

Para Margulis e cols. (1998) um dos aspectos constitutivos da maioria das sociedades atuais é uma separação entre o “mundo dos adultos” e o “mundo dos jovens”. As lógicas institucionais que privilegiam o mundo adulto, a racionalidade própria de uma sociedade de mercado, entram freqüentemente em choque com as sensibilidades próprias das culturas juvenis.

Os jovens e a juventude têm sido encarados de muitas maneiras diferentes: como uma subcultura, pouco integrada ao sistema social mais geral, marginal, objetiva ou virtualmente delinqüente; como uma contracultura, disfuncional e contestadora; como uma etapa de transição na qual se está, mas não se é; até ser considerada como uma população em risco, tanto de se tornar agente da delinqüência ou de ser submetido a ela, risco de contrair AIDS ou outras doenças sexualmente transmissíveis, risco de converte-se em drogadita; sobretudo, em risco de assumir-se como crítica do sistema hegemônico e elemento subversivo de uma suposta normalidade. Os autores analisam que estas visões sobre a juventude não chegam a compreender que a suposta crise da juventude nada mais é do que a crise de uma sociedade que não pode criar espaços democráticos para que seus diversos setores possam expressar-se e participar ativamente de sua construção (MARGULIS e cols.,1998).

Levando em consideração o contexto brasileiro, facilmente a primeira diferença que afeta a população juvenil mais facilmente perceptível é a diferença de classe. No entanto, há outros aspectos que devem ser considerados como as diferenças de raça ou etnia, as diferenças de gênero, as diferentes orientações sexuais. Contudo, ao considerar as desigualdades sociais que afetam a população como um todo, não se pode deixar de notar que há uma grande parcela da

população jovem com recursos financeiros escassos e uma pequena parcela financeiramente privilegiada. O acesso desses grupos ao lazer, cultura, escolarização, trabalho, circulação nas cidades é certamente diferenciado (ROCHA, 2006).

Rocha (2006) observa que “por mais que a faixa etária e algumas características subjetivas e biológicas aproximem essa multidão, o contexto sócio-econômico e cultural proporciona experiências, realidades e juventudes diversas” (s/p). A proposta de análise da juventude passa, portanto, pela compreensão de que este fenômeno não pode ser entendido se não se assume a existência de múltiplas juventudes com múltiplas manifestações e atravessadas por condições espaciais e temporais concretas.

3.1. ADOLESCÊNCIA OU JUVENTUDE? BUSCANDO UMA ABORDAGEM

Diante da tarefa de conhecer os significados de “adolescência” e “juventude” a primeira dificuldade que se experimenta é em relação à precisão dos termos “adolescência” e “juventude”. Abramo e Léon (2005) observam que atualmente no Brasil estes dois termos têm sido usados concomitantemente, por vezes as definições se superpõem, outras se diferenciam e ainda outras vezes exprimem a disputa entre diferentes abordagens do tema. As diferenças e possíveis relações entre eles não são claras, assim como as disputas escondidas nesta imprecisão. Na visão dos autores o uso corrente de “adolescência” está mais relacionado à Psicologia e à descrição dos “processos que marcam esta fase da vida” (p. 7) desde modificações orgânicas (puberdade) como psicológicas (as supostas oscilações emocionais e comportamentais). Enquanto que “juventude” seria o termo preferido por sociólogos, demógrafos e historiadores para se referirem à categoria social, segmento populacional, geração no contexto histórico ou atores no espaço público.

Esta colocação parece explicar o uso por uma diferença de abordagem, mas ao mesmo tempo mostra uma visão no mínimo parcial da abordagem do tema pela psicologia. Primeiramente sugere que a psicologia isolaria apenas os aspectos psicológicos do tema e que, ao fazer isso, não se ocupa dos aspectos sociais e

históricos, que seriam considerados por sociólogos, demógrafos e historiadores. Se os isola conseqüentemente os trata como desvinculados de suas determinações sociais e históricas. Se nossa interpretação estiver correta, podemos afirmar que a visão da abordagem psicológica da adolescência/juventude é no mínimo parcial, pois é possível afirmar que as abordagens tradicionais em psicologia tendem a explicar os fenômenos psicológicos referindo-os apenas ao indivíduo, mas é também certo que grande esforço tem sido feito para se superar esta visão dicotômica de indivíduo na psicologia⁴.

Villela e Doreto (2006) sugerem que a diferença entre “adolescência” e “juventude” estaria nos significados atribuídos a uma e outra palavra. Sendo que à primeira estariam associadas características negativas como dependência, irresponsabilidade e dificuldades emocionais, enquanto “juventude” remeteria a características positivas como independência e criatividade. A literatura pesquisada neste trabalho não apóia totalmente esta visão, pois tanto os significados como a escolha das palavras variam conforme determinações sociais e históricas.

Mesmo se são adotadas definições normativas baseadas em parâmetros etários ainda se verificam interseções entre juventude e adolescência. Basta considerar o que o Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescência (período que vai dos 12 aos 18 anos) e o que a Organização Mundial de Saúde define por juventude (faixa etária dos 15 aos 24 anos). O Conselho Nacional de Juventude divide os jovens em jovens-adolescentes (15 a 17 anos), jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (24 a 29 anos).

Em face desta imprecisão a solução para abordar o tema parece ser a descrita por Traverso-Yépez e Pinheiro (2002) “situar sempre adolescência/juventude, no contexto das condições sócio-históricas que definem sua especificidade como objeto de estudo” (p. 137). Assim, considerou-se pertinente examinar a literatura não apenas sob o tema “Adolescência”, mas também sob o tópico “Juventude” no esforço de construir um quadro geral sobre como o assunto vem sendo abordado pelas diversas áreas e autores que se tem dedicado a ele. Convencionou-se também utilizar os dois termos preservando o uso dos termos, tanto na literatura pesquisada quanto no trabalho de coleta de informações (fontes escritas e entrevistas).

⁴A autora atreve-se a dizer que, por afirmações como esta observa-se que a visão dicotômica que põe em oposição indivíduo e sociedade não é privilégio apenas da Psicologia.

A fim de tentar circunscrever mais claramente o que é denominado adolescência ou juventude consideramos necessário conhecer as propostas de aproximação ao tema. Não se trata de construir uma definição, mas de apontar alguns elementos que possibilitam abordar o tema. Uma vez que não estamos falando de um objeto estático, mas de um tema que se atualiza constantemente conforme as mudanças históricas e especificidades sociais, podemos apenas eleger alguns aspectos que possibilitem demarcar o objeto.

O termo juventude foi amplamente marcado por demarcações temporais.

Essa classificação, variada na definição de clientelas alvo das políticas de juventude em muitos países, tem feito com que o conceito de juventude sofra alteração de acordo, não só com as dinâmicas regionais, mas também com os interesses de determinados grupos de pressão e com os limites políticos vigentes (CHAVES, 1999, s/p).

Para as Nações Unidas a faixa etária que corresponde à juventude está entre 15 e 24 anos. Cada país, no entanto, pode estabelecer seu parâmetro de juventude, obedecendo os ditames de seu contexto sócio-histórico (CHAVES, 1999).

Ao abordar o que demarca o termo juventude Margulis e cols. (1998) propõe a análise do conceito de geração. A noção de geração pode ser de interesse no debate sobre a juventude, pois remete à idade, mas processada pela cultura e pela história. Chaves (1999) diferencia geração de grupo etário. “O que distinguiria uma geração de outra não seria meramente a faixa etária que as delimita, mas principalmente o conteúdo que ela simboliza, que atua como elemento de distinção entre as demais gerações” (s/p). Cada geração é portadora de um tipo particular de sensibilidade, de uma nova *episteme*, de diferentes recordações; é expressão de outra experiência histórica. Ser integrante de uma geração implica ter nascido e crescido em determinado período histórico. As gerações diferem quanto à memória, à história que as atravessa e as formas de perceber que as caracteriza. Contudo, ser jovem é também pertencer a uma geração mais recente e esse é um dos fatores que estabelecem factualmente um elemento diferencial para configurar a condição de juventude (MARGULIS e cols., 1998).

A condição de juventude depende da pertença geracional no registro das instituições. Assim por exemplo, ser jovem significa ocupar esse lugar na interação inter-institucional, caracterizada pela coexistência com outras gerações (MARGULIS e cols., 1998). Complementando este raciocínio Chaves (1999) enfatiza que

Cada geração traz características e marcas próprias, compartilhadas por todo o universo social, devendo observar-se que as gerações não se apresentam sob a égide de determinado grupo, mas como referência a todos os grupos que formam o conjunto social. Segundo Stenger, essa síntese seria justamente o **conteúdo geracional**. Determinados fenômenos culturais acabam simbolizando diferentes grupos etários e, como consequência, uma geração inteira (s/p).

As gerações seriam ainda marcadas por um sentido próprio resultante da síntese da “vontade dos indivíduos e das tendências de natureza política, econômica e cultural. As atividades de cada geração e as mudanças de conteúdo seriam os ‘sintomas’ e apontariam para as mudanças de sentidos de uma geração para outra” (CHAVES, 1999, s/p).

Na apresentação de sua exposição sobre o tema da juventude na América Latina, Margulis e cols. (1998) abordam a construção social da juventude partindo da idéia de que não se pode falar de uma juventude, mas de juventudes conforme a classe, o lugar onde se vive, a geração a que se pertence. Além disso, a diversidade, o pluralismo e o estado cultural dos últimos anos se manifestam especialmente entre os jovens que oferecem um quadro variado e móvel que engloba seus comportamentos, referências identitárias, linguagens e formas de sociabilidade.

A condição de juventude na sociedade atual indica uma maneira particular de se estar na vida: potencialidades, aspirações, requisitos, modalidades éticas e estéticas, linguagens. A partir dos séculos XVIII e XIX começa a ser identificada como capa social que goza de certos privilégios, de um período de permissividade que se coloca entre a maturidade biológica e a maturidade social. Esta "moratória" é outorgada a certos jovens, de camadas relativamente privilegiadas da população, que podem postergar exigências vinculadas ao ingresso pleno na maturidade social: encontrar um parceiro, casar-se, trabalhar, ter filhos. A juventude, entretanto, não se expressa da mesma forma em todos os integrantes da categoria "juventude".

Há que se levar em conta também que a juventude é hoje socialmente prestigiada. A tentativa de parecer jovem, incorporando à aparência signos que caracterizam os modelos de juventude que correspondem às classes privilegiadas, popularizadas pela mídia, demonstram tentativa de alcançar legitimidade e valorização por intermédio do corpo. Isso dá lugar a uma importante modalidade de juventude – a juventude-signo, independente da idade e que Margulis e cols. (1998)

chamam juvenilização. O juvenil se pode adquirir, por meio da reciclagem do corpo e da imitação cultural, está a serviço no mercado.

Nem todos os jovens são juvenis, no sentido de se assemelharem aos modelos veiculados pela mídia ou pelas diferentes indústrias vinculadas à produção de valores-signo. Nem todos os jovens possuem o "look" juvenil; isto é patrimônio de certos setores sociais que tem acesso a bens de consumo valorizados e custosos no terreno da vestimenta, dos códigos do corpo e da fala. Isso tem dado lugar a certo empobrecimento em alguns casos da noção de juventude, que ao ser influenciado pelo auge da juvenilização no mercado dos signos, chegam a confundir a condição de juventude com o signo juventude, convertendo tal condição, que depende de diferentes variáveis, em atributo de um reduzido setor social.

Margulis e cols. (1998) analisam que a concepção de uma "moratória social", que constituiria característica distintiva da juventude, faz alusão ao fato de que, com a modernidade, grupos crescentes, que geralmente pertencem a camadas sociais médias e altas, postergam a idade de casamento e procriação e durante um período cada vez mais prolongado, tem a oportunidade de estudar e de incrementar sua capacitação em instituições de ensino que, simultaneamente, se expandem na sociedade. A juventude seria, então, o lapso entre a maturidade física e a maturidade social. Este varia entre os diferentes setores sociais. Nas camadas sociais mais baixas é comum o ingresso precoce no mundo do trabalho, quando o mercado de trabalho assim o permite, também não é incomum formar um casal e começar a ter filhos tão logo se termina a adolescência ou durante o curso da mesma. Já nas classes média e alta é comum que o período de estudos torne-se cada vez mais prolongado, postergando assim a maturidade social, em seu sentido econômico, laboral e reprodutivo.

A concepção de "moratória social" é criticada por Margulis e cols. (1998), pois uma vez assumida restringe a juventude apenas aos jovens pertencentes a setores sociais relativamente privilegiados. A moratória social propõe tempo livre socialmente legitimado; um estágio na vida em que se postergam as demandas. Nos tempos atuais com o desemprego crescente e a exclusão social se expandindo, a moratória social enfrenta alguns desafios. O tempo livre nas camadas populares deve-se mais ao desemprego e não é um tempo legítimo de usufruto, mas um tempo de culpa e desespero. Mesmo nas camadas da população em que é possível

estudar, a capacitação não garante o ingresso no mercado de trabalho.

Mesmo sabendo que há inúmeras formas de comportamento e sociabilidade ligadas à juventude, certas visões legitimadas nas ciências e transmitidas ao senso comum são reproduzidas de diversas formas, dentre as quais, através da mídia. Assim, o predomínio de certa visão de adolescência tem como consequência o predomínio de certos significados sociais sobre ela. Tais visões afetam a construção da consciência do adolescente. Conforme Gonçalves (2003a)

Cada indivíduo concreto é situado em sua atividade fundamental, da qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos que deve ser considerado. Aborda-se sua consciência por meio do discurso por ele produzido, o qual revela de que forma apropriou-se dos significados sociais para representar sua atividade e relações sociais e como, a partir disso, produziu sentidos pessoais (p.42).

A mídia é um dos meios de propagação ideológica na sociedade contemporânea, por meio dela, inúmeros significados, dentre os quais os relacionados à adolescência são difundidos. Na medida em que significados sociais são apropriados pelo jovem, transformam-se em mediações que participarão na constituição de sua consciência e, por sua vez, serão parte dos determinantes de sua conduta. Este processo pode conduzir a um movimento de transformação da realidade ou de reprodução dela. Assim, Gonçalves (2003a) ressalta que “conhecer as concepções de adolescência predominantes em um meio social permite discutir em que medida existe espaço social para uma vivência e significação crítica ou para uma consolidação de realidades programadas” (p.43).

Em pesquisa realizada sobre a mídia televisiva, Gonçalves (2003a) apontou para a presença de concepções naturalizantes e a-históricas nas produções midiáticas dirigidas aos jovens. A visão de adolescente expressa nestas produções mostraram-se universalizantes, apresentando uma concepção carente de contextualização social e histórica. “A visão de adolescente que é veiculada não distingue o jovem em função de suas diferenças sociais”, mas de supostas características universais, o que implica na naturalização das concepções veiculadas (p.58). A condição de juventude não é exclusiva aos setores de nível econômico médio ou alto. Mas certamente, nos setores menos privilegiados é mais difícil ser juvenil, isto é, sustentar os signos de juventude legitimados pela mídia ou ostentar os comportamentos ou vivências que imperam no imaginário socialmente

produzido para denotar a condição de juventude.

3.2. SIGNIFICADOS DE ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE NA LITERATURA ACADÊMICA

A juventude tem sido objeto das Ciências Humanas de modo geral. Mas a teorização sobre a juventude segue as especificidades das distintas disciplinas que vem se ocupando do tema, ao mesmo tempo em que é possível identificar alguns significados comuns associados à juventude. Sposito (2002) observa que “é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda” (p.9).

Na Psicologia a juventude tornou-se objeto de estudo, principalmente a partir do século XX. Entretanto, a categoria construída para análise não foi propriamente a juventude, mas a adolescência. A concepção psicológica da adolescência é profundamente marcada pela abordagem psicanalítica. Primeiramente Stanley Hall identificou este momento da vida como um período marcado por turbulências relacionadas à emergência da sexualidade (OLIVEIRA; COSTA, 1997; AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002). Desde então, construiu-se uma visão naturalista e universalizada de adolescência “produzida e reproduzida pela civilização ocidental, assimilada pelo homem comum e pelos meios de comunicação de massa e reafirmada pela Psicologia ocidental” (p.164).

Algumas características foram enfatizadas na concepção de Adolescência no que passou a ser nomeado por Aberastury e Knobel (1981 *apud* AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002) como “síndrome normal da adolescência” passando a considerar a existência de uma “essência” adolescente. O uso do termo “síndrome” é particularmente significativo. Segundo o dicionário Houaiss (2001) “síndrome” é palavra oriunda da Medicina e pode ser definida como o “conjunto de sinais e sintomas observáveis em vários processos patológicos diferentes e sem causa específica” (p.2578). Dessa forma, ao usar a expressão “síndrome normal da adolescência” destaca-se um conjunto de sinais (ou sintomas) cuja ocorrência

indicaria a presença de determinada condição patológica. O uso de um termo médico que se relaciona à patologia também mereceria uma análise mais apurada que não será empreendida aqui. De qualquer modo, o emprego da expressão parece endossar a naturalização e conseqüente universalização do comportamento adolescente que domina a visão de adolescência da Psicologia tradicional.

Entre as marcas consideradas típicas da adolescência está a rebeldia que, sendo uma característica disruptiva na maior parte das situações, é considerada signo de normalidade. “Esses desequilíbrios e instabilidades pressupõe uma crise preexistente no adolescente” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002 p. 164). Na ausência deste “sintoma” o adolescente passa, curiosamente, a ser considerado patológico.

Uma análise sobre os livros de Psicologia dirigidos a professores e pais empreendida por Bock (2004) apresenta as concepções presentes nessas publicações. A pesquisa ratifica a análise anteriormente citada a partir da qual a adolescência é naturalizada, e tida como universal. Bock ressalta ainda que as características da adolescência na visão dessas publicações eram freqüentemente vistas sob um prisma negativo, sendo suas características distintivas desvalorizadas socialmente. Tais características indicam uma incompletude que só seria superada com a chegada da maturidade, vista como o resultado final do processo de desenvolvimento humano.

O estudo aponta também que as relações entre jovens e adultos são vistas como conflituosas em virtude da diferença supostamente “natural” entre jovens e adultos. Assim, as orientações para os pais têm sempre um caráter passivo de aceitação. Uma explicação para a adolescência jamais é contemplada e as relações com mundo social são ignoradas. Bock (2004) apresenta uma importante conclusão

Concluindo, portanto, a adolescência, da forma apresentada nos textos, não tem gênese social. Nenhuma de suas características é constituída nas relações sociais e na cultura. Assim, ao se pensar na problemática da adolescência não se toma qualquer questão social como referência. A falta de políticas públicas para a juventude em nossa sociedade, a desqualificação e inadequação das atividades escolares para a cultura jovem, o sentimento de apropriação que os pais têm, em nossa sociedade, com relação aos filhos, as contradições vividas, a distância entre o mundo adulto e o mundo jovem, a impossibilidade de autonomia financeira dos jovens que ou não trabalham ou sustentam a família, nenhuma dessas questões é tomada como importante para compreender a forma como se apresenta a adolescência em nossa sociedade. As relações familiares são as únicas que aparecem nos textos, e são fator de influência, mas não a constituem (p 38).

Para a Sociologia a juventude surge como problema da modernidade (SOUZA, 2003). Mais especificamente a juventude surge como resultado de um tipo particular de vínculo social que caracteriza a modernidade (PERALVA, 1997) e que faz da criança e do jovem objetos de uma particular ação educativa cujo objetivo é supostamente prepará-los para a vida social. Assim, na modernidade as fases da vida tornam-se autônomas, ao mesmo tempo hierarquizadas em relação umas as outras. O passado é visto como elemento de significação do futuro, tendo assim primazia. “Cabe ao passado, isto é, à ordem social *já* constituída, domesticar, sem destruir, os elementos de transformação e modernização inerentes à vida moderna” (p.18) Esta concepção será o fundamento da visão de sociólogos como Durkheim e Hannah Arendt.

Peralva (1997) coloca que em função desta concepção grande parte da sociologia da juventude relacionará juventude e desvio.

Jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão normativo. Se as formas de desvio variam, em função de níveis distintos de estratificação social e cultural, o desvio enquanto tal, ainda que não sempre em modalidades extremas, é inerente à experiência juvenil (p.18)

Por outro lado, o funcionalismo a partir dos anos 1920 estabeleceu um vínculo entre juventude e criminalidade, vínculo este motivado pela turbulência social em Chicago, o que motivou estudos sociológicos sobre toda uma geração de jovens imigrantes (GONÇALVES, 2005). Esta associação entre juventude e criminalidade prosseguiu nos anos subseqüentes.

Premidas nos anos 1920 pelas lutas de gangues, nos anos de 1950 pela explosão demográfica nas urbes e mais recentemente pelos elevados índices das doenças sexualmente transmissíveis, as ciências humanas privilegiaram o exame da juventude sob a ótica do negativismo (GONÇALVES, 2005 p. 208)

Peralva (1997) aponta que uma perspectiva diferenciada em relação à juventude pode ser vista na idéia de geração a partir da qual a juventude não é concebida apenas a partir do desvio, mas também como potencial de transformação. Entretanto, a autora ressalta que na sociologia da juventude a análise do tema esteve de uma forma ou de outra vinculada à representação de ordem social.

Os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social, e do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura com relação a ela ou na sua transformação (PERALVA, 1997 p.20)

A partir dos anos 1960 outra discussão surge na sociologia, em torno da questão “se a juventude ‘existe’ como grupo social relativamente homogêneo” (SPOSITO e cols., 2002 p. 8)

Um breve histórico dos estudos sociológicos sobre o tema juventude no Brasil demonstra como as visões de juventude são condicionadas por condições objetivas historicamente determinadas. É possível notar que alguns conteúdos referentes à juventude sofreram mudanças no que concerne à compreensão de seu papel social.

As transformações sociais ocorridas entre as décadas de 1950 a 1980 no campo socioeconômico e demográfico repercutiram no campo cultural. Para a sociologia tais transformações formaram o pano de fundo que configurou a juventude vinculada à mobilização e aos anseios de transformação social (SOUZA, 2003). Com o esforço pela modernização das sociedades latino-americanas, a disseminação da ideologia do desenvolvimento e dos valores da modernidade teve grande impacto sobre a juventude, particularmente entre a juventude universitária, que se reconhecia como “portadora da nova ciência e da nova técnica” (SOUZA, 2003 p.48). Nessa conjuntura as publicações sociológicas na América Latina descreviam o comportamento juvenil em termos de *rebeldia* ou *conformismo* em relação à sociedade tradicional.

O fracasso do projeto de modernização social em vários países da América Latina gerou grande insatisfação e a ação de diversos setores da sociedade, inclusive os movimentos juvenis (SOUZA, 2003). Assim, “o conflito em pauta já não podia ser traduzido pela oposição tradicional/moderno, mas pela discussão sobre as formas de modernização e os caminhos para alcançá-la” (SOUZA, 2003, p 49).

No Brasil, na década de 1970, a concepção de juventude sustentada nas análises sociológicas era de agente transformador e o comportamento juvenil era classificado como alienado ou conformista. O objeto de maior interesse nas análises foi o movimento estudantil. Souza (2003) observa que ao centralizar a análise nesse tema, o principal objeto de interesse da produção acadêmica nesta época é “o comportamento sociológico de segmentos juvenis específicos, aqueles em situação

de privilégio [...], ou seja, universitários provenientes das camadas médias e da burguesia” (p. 50).

Nas décadas de 1980 e 1990 as manifestações juvenis assumiram outras características, em decorrência das mudanças nas conjunturas política e social. Souza (2003) ressalta que se mantidas as mesmas categorias (rebeldia/conformismo) de análise da década precedente, a juventude das décadas precedentes passaria a ser vista como o “modelo ideal” de juventude. Conseqüentemente, a juventude atual seria interpretada como passiva e submissa aos valores sociais estabelecidos.

Outra linha de trabalhos sobre a juventude baseia-se na noção de “cultura juvenil” e centram a dimensão de análise no lazer. Com o florescimento do mercado de consumo após a Segunda Guerra Mundial configurou-se uma juventude com base na ação da indústria cultural e dos meios de comunicação (SOUZA, 2003).

Pode-se perceber na produção acadêmica sobre juventude certa ambigüidade em relação ao tema juventude. Os jovens são associados tanto aos problemas quanto às soluções. Sposito (2002) coloca

Os estudos de feitiço psicológico tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. A sociologia ora investe nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos ‘problemas sociais’ e do desvio (p. 9).

Na área da Educação, segundo Souza (2003), a produção acadêmica concentrou-se em temas pedagógicos. O principal enfoque dos trabalhos sobre a juventude foi o sistema educacional e não o próprio adolescente, foco da ação educativa.

Analisando a produção acadêmica sobre o tema juventude nos campos da Sociologia e da Psicologia de Educação entre os anos de 1980 a 1998 Sposito e cols. (2002) observaram que neste período alguns temas perderam interesse e outros passaram a ser mais discutidos. Na década de 1980 os aspectos psicossociais da adolescência estavam marcadamente presentes, mas sofreram um declínio no interesse dos pesquisadores. O mesmo aconteceu com os estudos sobre os jovens no ensino superior e no ensino médio.

A partir de meados dos anos 1990 houve um aumento nos estudos sobre jovens em processo de exclusão social. Os autores enfatizam que não há nos

estudos uma definição precisa da expressão “processo de exclusão”. Além disso, a falta de uma análise que considere verdadeiramente a condição de processo do fenômeno acaba por criar um termo que incide unicamente sobre o sujeito e passa a defini-lo.

Ora são menores carentes, trabalhadores de rua, meninos de rua, crianças excluídas, etc. Como um campo novo de interesse da pesquisa discente, torna-se necessário, preliminarmente, que a própria área reconsidere o uso indiscriminado da palavra “exclusão”, que passa a cobrir uma gama tão variada de situações, tornando pobre o seu uso. Ao ignorar os fenômenos da nova desigualdade e da inserção precária, como afirma Martins (1997), retira-se da noção o seu caráter processual e se estabelece, na prática, uma atribuição estática da condição do sujeito (Sposito e cols., 2002, p 21).

A condição de produtores de problemas a juventude está freqüentemente associada com violência, desemprego, drogadição e problemas sociais. Esta associação entre juventude e problemas sociais parece ser a única forma de dar visibilidade aos jovens. Abramo (2000 *apud* ROCHA, 2006) observa

A tematização da juventude pela óptica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social - ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social - por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social -, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõe ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural (p.169).

Decorre desta visão o tratamento corretivo ou preventivo dispensado aos jovens, considerados indistintamente como violentos ou criminosos. As atividades ofertadas a essas populações são caracterizadas pelo controle e a contenção (ROCHA, 2006).

Por outro lado, ao serem considerados vítimas de condições sócio-econômicas, os adolescentes passam a ser alvo de ações geralmente compensatórias. Rocha (2006) observa que esta visão de juventude é geralmente relacionada a um grupo específico

Trata-se de uma juventude em particular: aquela formada, em sua maioria, por jovens de baixa renda, moradores das periferias dos grandes centros ou de cidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, que abandonaram a escola ou, apesar de terem freqüentado as aulas, são

analfabetos funcionais, sem acesso à saúde, ao lazer, aos direitos básicos de todo cidadão (s/p).

A ampla disseminação destas concepções de juventude deixa uma questão em aberto. Como visto, os jovens são freqüentemente considerados ou um risco em potencial à sociedade ou como estando em risco, em função de condições de vida desfavoráveis. Mas é possível concluir que esta condição de risco é prerrogativa da juventude? Um exame das condições concretas de vida dos jovens reais, considerando suas especificidades, pode ajudar a esclarecer esta questão.

Os jovens correspondem a 18% da população mundial, e destes, 85% vivem em países em desenvolvimento (ABDALA, 2003 *apud* ROCHA, 2006). No Brasil os jovens constituem 20% da população. Assim, ao analisar as diferenças entre esta imensa população, a associação entre juventude e risco poderá ser compreendida de outra forma.

3.3. OS ADOLESCENTES/JOVENS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Na América Latina a análise dos dados sobre juventude nas dimensões Pobreza e Demografia, Educação, Trabalho, Saúde Sexual e Reprodutiva e Lazer revelou três aspectos básicos: a incapacidade de absorção de indivíduos pouco qualificados pelo mercado de trabalho, as dificuldades dos governos latino-americanos em providenciar a reforma dos sistemas educacionais para adequá-los às novas demandas requeridas pela sociedade e, a tendência ao estímulo à sexualidade precoce junto com a resistência em educar para o planejamento familiar e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (ABRAMOVAY, 2002)

Em relação à pobreza observa-se que na América Latina a pobreza entre os jovens entre 16 e 19 anos é superior em relação aos outros grupos da população. Uma vez que a juventude representa uma grande parcela da população, este dado revela-se preocupante. Abramovay (2002) salienta que na América Latina há um aumento demográfico considerável entre a população jovem que suscita desafios.

Assim, é preciso observar até que ponto esses jovens têm conseguido incorporar os ativos essenciais ao seu desempenho presente e futuro na

sociedade e os principais obstáculos encontrados no seu contexto econômico, político e social da América Latina, que os têm atraído para situações de vulnerabilidade (p.37)

Em relação à Educação observou-se uma elevação nos anos de instrução e um aumento nas ofertas de vagas. Entretanto, este aumento não foi acompanhado por um controle da qualidade educacional. Associado ao problema da qualidade está a segmentação das escolas que vem se especializando em públicos cada vez mais específicos (ABRAMOVAY, 2002).

Na América Latina muitos jovens têm abandonado os estudos ou não os iniciam, sendo pequeno o número de países que apresentam um número significativo de jovens educados por 12 ou mais anos (ABRAMOVAY, 2002).

A possibilidade de permanência por mais tempo na escola está associada à classe social. Apenas 2% dos jovens entre 25 e 29 anos estudam. Assim, quanto mais baixa a classe social, menor a possibilidade de permanecer na escola o que se associa à necessidade de ingresso no mercado de trabalho. A porcentagem de jovens que trabalham e não estudam varia entre 60% e 90%. Já a porcentagem de jovens que trabalham e estudam apresenta grande variação entre os países da América Latina, chegando a 32% nas zonas urbanas brasileiras. A dificuldade de acesso tanto ao trabalho quanto ao emprego é grande principalmente entre as jovens das zonas urbanas pobres e do meio rural (ABRAMOVAY, 2002).

A entrada prematura no mercado de trabalho impede muitos jovens de continuarem na escola. Além disso, há grande distribuição de jovens em postos de trabalho pouco remunerados ou no mercado informal (ABRAMOVAY, 2002).

Com respeito à Saúde sexual e reprodutiva, a gravidez na adolescência mantém-se elevada na maioria dos países latino-americanos bem como o índice de contágio pelo HIV (ABRAMOVAY, 2002).

Por último, a restrição às oportunidades de lazer em especial nas camadas populares é generalizada na América Latina. Além da escassez, observa-se uma distribuição desigual do equipamento social e cultural restando nos bairros mais pobres das cidades latino-americanas, poucas atividades culturais, esportivas e de lazer (ABRAMOVAY, 2002).

No Brasil há, como nos demais países da América Latina, um grande número de jovens. Os brasileiros entre 15 e 24 anos compõe 20% da população (34 milhões), segundo a Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (INSTITUTO

CIDADANIA, 2004).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, *apud* INSTITUTO CIDADANIA, 2004), o desemprego e a precariedade da ocupação profissional aumentaram entre a população jovem. Em 2001, 47% do número de desempregados no país eram jovens. Quanto à escolaridade, apesar do crescimento do nível de escolaridade, mais de metade dos jovens (17 milhões) não estudavam e 42% da população juvenil não atingia o ensino médio. No que concerne à violência, a taxa de homicídios em 2002 era de 54,5 para cada 100.000 jovens, uma proporção mais de duas vezes maior que o resto da população (21,7). Isto significa que desde 1980 houve um aumento de 30 para 54,5 no número de homicídios para cada 100.000.

Ainda segundo dados do Instituto Cidadania a proporção entre homens e mulheres entre a população juvenil é igual, sendo que 50% declaram-se brancos e 48% negros. Dos 34 milhões de jovens 31% estão entre 15-18 anos incompletos (10.727.038) – os considerados adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente -, 21,4% têm 18 ou 19 anos (7.222.250), e 47,6% têm de 20 a 24 anos (15.828.372). A população juvenil concentra-se na maioria no meio urbano (84%).

Em termos econômicos 41,3% dos jovens vivem em famílias cuja renda *per capita* é de mais de um salário mínimo e 12,2% vivem em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. A análise do Projeto Juventude demonstra que os jovens enfrentam dificuldades acentuadas referentes à exclusão escolar e inserção no mercado de trabalho, sendo que 14% (5 milhões) não estudam, não trabalham, nem procuram emprego e menos da metade (45%) estuda. Um quarto da população jovem no Brasil (24%) estuda e trabalha ou procura emprego. Sobre a educação, outro dado digno de nota é que apenas 36,4% dos jovens brasileiros atingiram o ensino médio e somente 3,6% chegaram à Universidade.

O desemprego entre a população jovem economicamente ativa atinge a taxa de 18%. A proporção é maior entre jovens negros, mulheres e jovens oriundos de famílias pobres. Dos jovens que trabalham, 78% são assalariados, mas a maioria está no trabalho informal (40,5%).

Quanto à situação familiar do jovem no Brasil, os dados do IBGE revelam que apenas 12,5% constituíram sua própria família. Na maioria (78%) os jovens brasileiros são solteiros e apenas 7% são casados oficialmente. Entretanto, a

pesquisa do Projeto Juventude mostra que o número de jovens que já possuem filhos chega a 22%, a pesquisa conclui que a maternidade ou a paternidade não indicam o abandono da condução juvenil nem indicam a independência em relação aos pais (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

Outro dado relevante é a correlação entre a gravidez juvenil e as baixas taxas de escolarização e renda. A pesquisa do Projeto Juventude indicou uma taxa de gravidez de 30% na população jovem com escolaridade até o ensino fundamental. Taxa que cai para 9% entre os jovens com ensino superior.

A família vem se reconfigurando, o aumento de famílias chefiadas por mulheres, a pluralidade religiosa em uma mesma família, a modificação na composição da família nuclear, formada a partir de casamentos sucessivos dos pais – todas estas mudanças põem em cheque a visão tradicional de família. No entanto, como coloca o Documento de Conclusão do Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), velhas concepções resistem, são reproduzidas na mídia e subjazem as políticas públicas, assim

Uma concepção idealizada e nostálgica resiste ao tempo e tenta simplificar a questão recorrendo à fórmula “família desestruturada”, subjacente em comentários da mídia e em análises de alguns formuladores de políticas públicas, em especial quando se tenta explicar desvios sociais e a criminalidade juvenil (p.14).

A pesquisa do Projeto Juventude também revelou que a diversão aparece como constitutiva da identidade do “ser jovem”. Cultura e esporte aparecem logo após educação e trabalho na ordem de interesse dos jovens brasileiros. Além disso, 15% dos jovens participam de algum grupo cultural local.

Por fim, a última dimensão enfocada pela pesquisa foi a participação. Apesar de 85% dos jovens afirmarem considerarem a política importante, apenas 43% acha que influi nela. A pesquisa explica este dado levantando a hipótese de que talvez haja mais obstáculos à participação juvenil do que propriamente desinteresse por parte da população jovem brasileira.

Diante do quadro aqui descrito, é possível perceber que a população jovem da América Latina enfrenta na sua maioria condições de vida que dificultam seu acesso a maiores níveis de bem-estar. Assim, Abramovay (2002) sugere que a categoria vulnerabilidade seja empregada para compreender a situação da maioria dos jovens. A autora coloca

Nesse sentido, o enfoque da vulnerabilidade social constitui ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles das camadas populares, e da sua relação com a violência já que, apesar de atualmente serem considerados os atores chaves do desenvolvimento, as estatísticas apresentam uma realidade muito menos festejada (p.31)

3.4. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE E RISCO/VULNERABILIDADE SOCIAL

Considerando as concepções de juventude construídas tanto na literatura acadêmica como em outros setores da sociedade e analisando as condições sociais a que estão sujeitos a maioria dos jovens, é necessário discutir a relação entre juventude e risco social. Esta relação é automática? Estariam os jovens automaticamente em situação de risco apenas por serem jovens? Esta questão é pertinente, pois como visto as concepções tradicionais de adolescência/juventude a colocam como um período especialmente delicado em que o jovem apresentaria certas fragilidades “típicas” capazes de o colocarem numa posição de desvantagem para o enfrentamento das demandas da sociedade. O jovem, nesta concepção, estaria em risco – pois vive em conflito, rebelde, mais dirigido por seus hormônios do que por sua vontade – o que poderia colocá-lo em situações perigosas à sua integridade física e social. Por outro lado, as mesmas características que colocariam o jovem em risco aparecem como responsáveis por constituí-lo como uma ameaça, ou risco, ao seu entorno social. A naturalização deste período, também presente nas concepções tradicionais de adolescência, contribuiu para tornar a associação entre juventude e risco social quase um fato biológico e, portanto, incontestável. O risco social converte-se assim em propriedade do sujeito, perdendo seu caráter processual. Moraes (2005) resume bem a relação estabelecida entre juventude e perigo

São abundantes os casos em que jovens e adolescentes são tomados como ‘ameaça à sociedade ou vítimas dela’, porque estando em formação, seriam mais facilmente influenciáveis, inclusive – e aqui haveria um grande perigo – pelo mundo do crime. Ouvimos diversas vezes de diferentes profissionais, de policiais a assistentes sociais, passando por sociólogos ou psicólogos, formando um contraditório conjunto, que jovens delinqüentes são mais perigosos do que os não-jovens, porque ‘são muito influenciáveis’, ‘ficam muito mais nervosos’, ‘nada tem a perder’ ou ‘são frios’, como se tais

atributos fossem naturais à idade (p. 6-7)

O autor faz notar, entretanto, que, apesar de permanecer no imaginário social a representação do jovem perigoso, este grupo é muito mais vulnerável e, portanto, vítima, do que algoz. Isto se faz perceber pelo grande aumento de crimes, notadamente mortes violentas, contra os jovens. Aumento este que é ainda mais significativo entre os jovens negros (MORAES, 2005).

Outro processo que parece ocorrer e afetar a juventude é a associação entre vulnerabilidade e risco.

Abramovay (2002) define vulnerabilidade social como

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI, 2001; FILGUEIRA, 2001 *apud* ABRAMOVAY, 2002, p.29).

A autora salienta que o enfoque da vulnerabilidade social visto deste modo possui três aspectos essenciais. O primeiro é a posse ou controle de recursos materiais ou simbólicos; o segundo é a estrutura de oportunidades ofertadas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade; e o terceiro são as estratégias utilizadas pelos indivíduos para enfrentarem as mudanças estruturais do contexto social (ABRAMOVAY, 2002). A vulnerabilidade social pode expressar-se “em um plano estrutural, por uma elevada propensão à mobilidade descendente desses atores e, no plano mais subjetivo, pelo desenvolvimento dos sentimentos de incerteza e insegurança entre eles” (p.30).

É possível perceber que a vulnerabilidade é resultante de um processo múltiplo que envolve diversos fatores e não pode ser atribuída apenas aos próprios indivíduos que são vítimas da exclusão social, afirmação que se torna ainda mais evidente na realidade brasileira. Além disso, a exclusão não está restrita a grupos específicos na sociedade. Na América Latina a vulnerabilidade não atinge apenas os pobres, o que marca ainda mais sua característica processual, multideterminada e abrangente.

As desigualdades sempre estiveram presentes em inúmeros momentos da história da sociedade ocidental. A pobreza é a consequência das desigualdades e

sempre representou um problema que passou a ser visto como uma ameaça. O perigo associado à pobreza relacionava-se por um lado à violência que poderia decorrer da pobreza e, por outro, ao risco de contaminação ao qual seu estilo de vida expunha, os quais a moral e a higiene a partir do século XVIII condenavam (ARPINI, 2003).

Esta tríade juventude-risco-vulnerabilidade afetará profundamente os jovens pobres tornando especialmente este grupo uma ameaça e ao mesmo tempo eclipsando sua condição de vulnerabilidade.

Os valores da contemporaneidade giram em torno da individualidade, da competitividade e da posse de bens materiais. Os modelos e referências das classes dos jovens de camadas pobres freqüentemente não correspondem ao esperado. A dificuldade de acesso aos objetos e bens, culturais e materiais, tidos como parâmetros de sucesso e felicidade na sociedade contemporânea, por parte dos jovens de camadas pobres faz com que estes sejam identificados com a ameaça, o mal-estar e o perigo (ARPINI, 2003).

A situação de risco, no caso de nossos adolescentes, implica sempre numa exclusão que os coloca na condição de marginais, o que lhes é apresentado como ideal, e deixa-lhes apenas na condição de espelhar aquilo que seria bom possuírem, mas ao qual não têm acesso. Essa exclusão reflete-se numa crise de vínculos sociais, de vínculos familiares e em todos os âmbitos de sua vida. Trata-se de adolescentes que precisam estabelecer uma luta constante para serem reconhecidos (ARPINI, 2003, p.40-1).

Moraes (2005) aborda a relação entre juventude, medo e violência demonstrando que formas perversas de controle social apresentam os jovens “como produtores de violência, o que justificaria, por sua vez, a intensificação da repressão deste grupo, destacadamente pelo Estado por intermédio da polícia” (p.1). O autor explica que as rápidas transformações sociais ocasionadas pelo novo capitalismo submetem os indivíduos ao risco constante. A percepção difusa desses elementos acabaria “por personificar-se em determinadas práticas ou grupos” como, por exemplo, aqueles que são percebidos como criminosos. O autor afirma

Tal percepção do crime e do criminoso parece reeditar a figura das classes perigosas, como descritas em meados do século XIX, que associavam perigo à juventude, presos ou ex-presos, e que, já naquela época, operava uma criminalização da marginalidade e da miséria – jovens que, dependendo de sua classe ou raça, passam ou transitam com certa facilidade de vítimas a algozes (MORAES, 2005 p. 5).

As diferenças socioeconômicas geraram historicamente relações entre violência e pobreza, vadiagem e marginalidade, “a partir de um processo acusatório repressivo, por parte dos grupos dominantes, baseado numa relação simplista de causa e efeito que leva a obscurecer o entendimento do que realmente se passa” (ARPINI, 2003 p.37). Este obscurecimento das reais causas da turbulência social e culpabilização de determinados grupos na sociedade levariam a um retorno à noção de “classes perigosas”. Castel (2005) conclui

Atribuir a algumas dezenas de milhares de jovens geralmente mais perdidos do que maus, o núcleo da questão social que se tornou a questão da insegurança que ameaçaria os fundamentos da ordem republicana, é fazer uma condensação extraordinária da problemática global da insegurança (p.57).

Há ainda outra implicação a se considerar em relação à associação da juventude aos dilemas da contemporaneidade. Esta associação, seja pela via do medo ou pela via da compaixão, inviabiliza, como observa Abramo (1997), a conquista da condição de sujeito pelos jovens. Pode-se perceber que os significados atribuídos à juventude não permitem que os jovens sejam vistos e compreendidos como “sujeitos capazes de uma ação propositiva, como interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, os significados das tendências sociais do nosso presente e das saídas e soluções para elas” (p.36).

Com o intuito de poder enxergar e ouvir o jovem a partir de sua posição de sujeito, a questão de como o jovem constrói sua subjetividade é aqui recolocada. Diante de todos os significados construídos sobre a juventude, significados esses que associam juventude a problemas e conflitos e, ainda mais grave, naturalizam estas características, quais os resultados do processo de internalização destes significados? Que sentidos pessoais são produzidos à medida que estes significados são expressos das mais variadas formas aos jovens? Em última análise cabe questionar que saídas são deixadas aos jovens uma vez que o lugar a eles destinado está identificado com o desvio e que este é colocado como atributo do sujeito, marca indissolúvel de sua condição de juventude.

4. OS SIGNIFICADOS DE ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS

4.1. PROTEÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A implementação de políticas públicas inscreve-se na função de proteção social do Estado aos indivíduos e se articulará com a questão dos direitos humanos que é uma das características do Estado Moderno. Robert Castel (2005) em seu livro *A insegurança social: o que é ser protegido?* Analisa o sentimento de insegurança social e a proteção aos cidadãos pelo Estado a partir da modernidade. A primeira grande mudança apontada pelo autor é a do estatuto do indivíduo. Se na sociedade pré-moderna o indivíduo era configurado por sua pertença a uma comunidade da qual sua segurança dependia diretamente, na sociedade moderna o sujeito é reconhecido por si mesmo, “independentemente de sua inscrição em grupos ou coletividades” (p.14).

O autor identifica o primeiro pensador a notar essa tendência à individualização em Thomas Hobbes. Reconhecendo que uma “sociedade de indivíduos” não mais seria uma sociedade, mas um “estado de natureza”, sem lei, sem direito, sem constituição política e sem instituições sociais, demonstra que esse estado de coisas configuraria uma sociedade de *insegurança total* e, conseqüentemente, a necessidade de ser protegido seria o imperativo categórico que tornaria possível a vida em sociedade, uma “sociedade de segurança”. Com esta mudança radical surge a necessidade de proteção do indivíduo, pois a insegurança é uma “dimensão consubstancial à coexistência dos indivíduos numa sociedade moderna” (p.16). Mais tarde Max Webber atribuiu ao Estado o dever de deter o monopólio do exercício da violência (CASTEL, 2005).

John Locke atribuiu à propriedade o poder de proteção do indivíduo, uma vez que este não está mais preso às redes tradicionais de proteção. Assim, “a propriedade numa República moderna, cuja configuração é traçada por Locke, é o suporte imprescindível graças ao qual o cidadão pode ser reconhecido como tal em sua independência” (CASTEL, 2005, p.17). Assim, Castel conclui que estando o

indivíduo liberto dos laços tradicionais de dependência e proteção, é a propriedade o alicerce da segurança social na modernidade.

Ao Estado cabe a função de garantir a liberdade para o desenvolvimento de atividades produtivas e ao usufruto do produto do trabalho. O Estado, diz Castel (2005), converte-se em guardião da ordem pública e deve garantir os direitos e bens dos indivíduos. Na sociedade moderna a proteção civil é assegurada pelo Estado de direito e a proteção social é baseada na propriedade privada.

No nascente Estado Moderno, sua razão de existência são a defesa e preservação da propriedade. “Este Estado é um Estado de direito que se concentra em funções essenciais de guardião da ordem pública e de garantia dos direitos e dos bens do indivíduo” (Castel, 2005, p.19). Assim, a proteção civil dos indivíduos era garantida pelo Estado de direito e sua proteção social estava fundada na propriedade privada.

Um aspecto importante para a presente discussão é novamente apontado por Castel (2005). Se a concepção de independência do indivíduo construiu-se a partir da valorização da propriedade, cabe questionar o estatuto, ou a falta deste, para o indivíduo não proprietário. Na impossibilidade de garantir a proteção social surge a insegurança social que é tanto social quanto civil.

A insegurança social pode ser definida como a consciência de estar à mercê de eventualidades que ameaçam degradar o estatuto do sujeito. A definição de risco social seria, portanto, o “evento que compromete a capacidade dos indivíduos de assegurar por si mesmo sua independência social” (Castel, 2005, p. 15)

Castel prossegue sua análise demonstrando que o Estado Moderno responde à insegurança social da classe não-proprietária e trabalhadora criando uma forte proteção ao trabalho ou construindo uma nova forma de propriedade, a propriedade social. O autor enfatiza que a base do edifício sociopolítico proposto pelos primeiros liberais “é a pretensão de assegurar ao mesmo tempo a proteção civil dos indivíduos, fundada no Estado de direito, e sua proteção social, fundada na propriedade privada” (2005, p.22). Faz isso por atribuir proteções e direitos à condição do próprio trabalhador. É quando o trabalho torna-se emprego. A segunda maneira de vencer a insegurança social é garantir o acesso em massa à propriedade social, análoga às proteções asseguradas pela propriedade privada,

tendo na aposentadoria seu exemplo mais claro. Para concluir o raciocínio exposto pelo autor

De fato, o lugar do Estado foi central no estabelecimento desses dispositivos. O desenvolvimento do Estado social é estritamente co-extensivo à expansão das proteções. O Estado em seu papel social opera essencialmente como um redutor de riscos (Castel, 2005, p. 34-5).

Esta formulação foi alcançada pelo Estado moderno porque na sociedade capitalista a proposta de regulação social por meio do mercado mostrou-se insuficiente. Em outro livro, *As metamorfoses da questão social*, Robert Castel (1998) analisa que na modernidade o livre mercado, ou seja, a livre circulação das mercadorias promoveria o equilíbrio de interesses eliminando o privilégio de uns sobre outros. Mas para que isso ocorresse, a base do valor do produto seria o trabalho. O trabalho deixa de ter uma relação com a coerção como no período anterior e passa a ser trabalho livre. O trabalho livre é a contrapartida necessária ao mercado livre. “É através de um mesmo movimento que se afirma o valor do trabalho como medida da riqueza e que se afirma a troca econômica como o fundamento de uma ordem social estável que garante o equilíbrio de interesses entre os parceiros” (p. 238).

Nesta nova configuração cabe ao Estado garantir a liberdade do jogo de interesses. Castel (1998) resume a ideologia liberal: “a liberdade de trabalho deve libertar também a iniciativa privada, o gosto pelo risco e pelo esforço, o sentido da competição. O desejo de melhorar sua condição é um motor do qual o empenho não pode se privar” (p.234). A crença inicial era de que a liberação econômica traria o fim do subemprego e a redução da miséria. O autor coloca, entretanto, que também é característica deste período histórico a consciência da vulnerabilidade da classe trabalhadora, assim, o Estado moderno tem que enfrentar a tarefa da administração de socorros. No período anterior esta tarefa estava confiada às instituições de caridade, pois representavam um “crime contra os novos princípios da economia liberal” (p. 233), uma vez que expressava uma visão de trabalho como ligado à necessidade de sobrevivência e à obrigação moral, enquanto que a nova visão o proclamava a base do valor dos produtos. Desse modo, estas instituições foram substituídas pela tutela do Estado.

Castel (1998) observa que esta era uma solução pouco sustentável, pois exigia a convivência de dois modelos de Estado antagônicos: de um lado um Estado mínimo, cuja função é garantir a liberdade do mercado, e outro, um Estado forte capaz de estabelecer uma política de socorros públicos. Esta justaposição entre os planos político e econômico acabava por ocultar os efeitos perversos desta organização social.

O direito à assistência, porém, não assume o mesmo sentido que o direito ao trabalho. Se por um lado é obrigação do Estado implantar um sistema de socorros públicos, o mesmo não se verifica quanto à garantia de trabalho. O resultado é “uma indefinição em torno do estatuto do livre *acesso ao trabalho*, em sua diferença em relação ao *direito ao trabalho*” (CASTEL, 1998, p. 261, grifo meu). Castel conclui

Desse modo, os operários deveriam compreender que seu ‘verdadeiro interesse’ não consiste em estarem garantidos contra a miséria através de um salário seguro, mas sim, em esposar a ideologia liberal que os coloca em situação de concorrência, remunera as ‘faculdades’ e os ‘talentos’, penaliza os medíocres e os fracos (p. 263)

O princípio do livre acesso ao trabalho gerou uma série de dificuldades que se agravaram na era industrial. Passou a ser urgente a busca de um compromisso entre mercado. Com o fracasso de uma tutela não estatal cria-se o Estado social garantindo um sistema de proteções baseado mais no trabalho que na propriedade. E este Estado é resultado do “compromisso entre os interesses do mercado e as reivindicações do trabalho” (CASTEL, 1998, p.278).

Pelo exposto até aqui fica claro que na sociedade capitalista o Estado atua na produção, distribuição e consumo de bens e serviços para regular seus movimentos, pois o mercado não tem a capacidade por si só de promover a integração social (SOUZA, 1999). Com o desenvolvimento do capitalismo, boa parte do Estado é mobilizado a criar e aplicar um conjunto de medidas voltadas ao bem-estar da população (políticas públicas/sociais), mas ao mesmo tempo preservando as relações capitalistas. Castel (1998) afirma, entretanto, que este não é mais o caso na sociedade contemporânea, pois tanto o trabalho como constituído na modernidade como as proteções ameaçam degradar-se. E o papel do Estado social passa a ser questionado.

O Estado de bem-estar prevaleceu nas sociedades ocidentais até a primeira metade do século XX, foi marca distintiva da prosperidade do pós-guerra e mais do que apenas um incremento de políticas sociais, “representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política” (ESPING-ANDERSEN, 1995, p.73). Do ponto de vista econômico significou o abandono de uma posição rigorosamente liberal em favor da garantia do emprego e dos ganhos como direitos do cidadão. Moralmente, significou a defesa de valores como justiça social, solidariedade e universalismo. Politicamente, implicou num projeto de construção nacional que, por intermédio da defesa da democracia liberal, tinha como objetivo fazer frente ao fascismo e ao bolchevismo.

Atualmente as condições sociais que geraram e impulsionaram o *Welfare state* estão drasticamente alteradas. O emprego tipicamente industrial está em declínio, a população está envelhecendo, a família tradicional está em declínio e o ciclo de vida está se diversificando (ESPING-ANDERSEN, 1995, p.73). A atualidade presencia o que Esping-Andersen qualifica como *trade-off*. Esta expressão, usualmente empregada na Economia, indica uma situação conflitante em que as escolhas para se atingir um objetivo implicam em custos adicionais em outra área. O dilema apresentado pelo autor formula-se em relação à manutenção do nível de emprego em detrimento da igualdade ou à preservação das proteções sociais com perda dos empregos. Qualquer das alternativas acarreta alguma forma de esgotamento do sistema. O desafio é como o *Welfare state* pode adaptar-se às mudanças sociais sem perder sua finalidade última que é garantir o bem-estar.

Alguns agravantes se somam à conjuntura exposta até o momento. A globalização apresenta-se como um desafio do mundo contemporâneo. A integração obriga aos Estados manterem suas economias abertas. Apesar do papel da globalização, os Estados têm respostas adaptativas diferentes. A economia americana, por exemplo, cortou gastos sociais com o fim de preservar o emprego. Já a Europa Ocidental optou por manter as garantias sociais a custa do aumento do desemprego. Como Esping-Andersen (1995) analisa “aqueles que seguem uma estratégia mais radical de liberalização são mais bem sucedidos em termos de emprego, mas pagam um alto preço em desigualdade e pobreza. De modo contrário, aqueles que resistem à mudança pagam o preço do desemprego alto” (p.105).

Como a história mostra, o grande desafio que o mundo ocidental desde a criação do Estado moderno é a conciliação entre crescimento econômico e bem-estar social. O dilema entre um Estado que garanta liberdade para o crescimento e proteção social parece ser constitutivo do Estado e a resposta a este impasse não é simples. Neste contexto, as políticas sociais podem assumir significados e funções que dependem da forma como os Estados atenderão ao compromisso que lhe deu origem.

As questões expostas até o momento têm como objetivo situar as políticas sociais em relação a um contexto mais amplo para poder discutir seu significado em relação ao modelo de sociedade que estas políticas pretendem e, conseqüentemente, ao modelo de sujeito suposto nestas políticas. Como observa Gonçalves (2003b), a formulação histórica de políticas públicas sempre incluiu uma compreensão sobre os sujeitos e sua subjetividade. Como não é possível considerar estes aspectos a parte da organização social e histórica, é preciso ter consciência destes determinantes para se analisar o rumo que determinadas políticas públicas estão tomando e suas possíveis implicações na constituição do sujeito e da subjetividade.

A implicação de configurações sociais na construção da subjetividade já foi apontada por Guareschi (1999) ao analisar os pressupostos psicossociais da exclusão. Ao considerar o desenvolvimento do capitalismo, apontou suas conseqüências ideológicas: a noção de que a competitividade é necessária ao progresso social, a estratégia de culpabilização do sujeito e a exclusão dos saberes. Estas conseqüências expressam-se diretamente nos sujeitos. Por serem ideológicas são de caráter psicológico e social e, por último, essas estratégias criam e reproduzem relações de exclusão. Evidencia-se aqui mais uma vez o caráter dialético da subjetividade, assim como é determinada pelas relações sociais, também constituem e perpetuam estas mesmas relações.

4.2. O DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS DA JUVENTUDE

Diante do exposto anteriormente pode-se notar a imbricação entre o campo dos direitos e o campo das proteções sociais. Portanto, para conhecer as políticas sociais de proteção é necessário conhecer o desenvolvimento dos direitos, neste caso o desenvolvimento dos direitos de juventude, a partir dos quais são elaboradas e implementadas as políticas sociais

A origem da elaboração dos direitos da infância e da juventude remonta ao período de formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão nos séculos XVII e XVIII. Marcílio (1998) identifica três gerações de direitos no desenvolvimento dos direitos humanos. A primeira geração caracteriza-se pelo surgimento dos direitos individuais, nascidos no contexto da rejeição dos direitos absolutistas na Europa e da emancipação das colônias inglesas na América do Norte. A segunda geração de direitos surge como resultado da Revolução Industrial e o processo de urbanização no século XIX, também na Europa. São os direitos da igualdade. E, finalmente, no século XX a terceira geração de direitos surge, os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e os direitos do consumidor.

A evolução dos direitos humanos culminou com a aprovação em 10 de dezembro pela Assembléia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos que permite o aprofundamento do conceito de cidadania, “cuja ênfase está centrada no conjunto de direitos e responsabilidades necessárias para garantir à cada indivíduo sua participação plena na sociedade” (MARCÍLIO, 1998 p.2).

Os direitos da criança e do adolescente seguiram os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e onze anos depois, em 1959, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (MARCÍLIO, 1998).

A construção das noções de infância e adolescência como períodos de desenvolvimento permitiu a elaboração de práticas cujo objetivo era a formação da identidade sócio-cultural de crianças e jovens (MENDONÇA, 2002). Tais práticas foram implementadas à medida que o Estado assumia a responsabilidade pela assistência, saúde e educação.

A assistência pública focalizada nos pobres, em qualquer sociedade do mundo ocidental, onde predominou um enfoque antiliberal evoluiu a partir da hipótese de que a pessoa em formação, devidamente assistida chega à maturidade pelo exercício do direito de se auto-aperfeiçoar para, então gozar de sua cidadania plena ou de um conjunto de direitos que se articulam progressivamente. Esses direitos são apropriados gradativamente pela pessoa em seu processo de desenvolvimento (MENDONÇA, 2002 p.2).

Em termos mundiais a população jovem já supera a marca do um bilhão. Considerando que 85% da população global encontra-se em países em desenvolvimento, a atenção ao segmento jovem da população não pode ser negligenciada exigindo ações sistemáticas do Estado na maior parte do planeta (CHAVES, 1999).

Em 1985 foi proclamado o Ano Internacional da Juventude pela Organização das Nações Unidas. Neste mesmo ano foi lançado pela mesma entidade um guia com diretrizes iniciais para os países em relação a políticas de juventude - ***Guidelines for further planning and suitable development in the field of youth.*** Os temas principais contemplados no documento enfocavam participação, desenvolvimento e paz (Chaves, 1999).

Em 1995 foi lançado o **Programa de Ação da ONU para a juventude até o ano 2000 e além.** Nos últimos 10 anos precedentes mais de 144 países definiram modelos de política para a juventude, mas apenas 73 as implementaram. A **Declaração de Lisboa sobre políticas e programas da juventude**, resultante da Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude de 1998, reconheceu o potencial dos jovens para contribuir com o progresso social (CHAVES, 1999).

No Brasil o Código de Menores de 1927 é apontado como o marco temporal do início da preocupação pública com a assistência à juventude. Entre 1930 e 1943 consolidou-se a assistência social na forma do atendimento a menores e de proteção social à criança, medidas preventivas de saúde e assistência social e na obrigatoriedade do ensino fundamental. De 1964 a 1988 foi criada e atuou a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Finalmente, em 1990 foi promulgado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (MENDONÇA, 2002).

A preocupação com a infância e a juventude, entretanto, já estava presente na transição do século XIX para o século XX, mais especificamente com a parte empobrecida da população jovem brasileira. Irene Rizzini (2006) empreendeu uma pesquisa histórica de grande extensão cujo objetivo era analisar as políticas e

práticas atuais referentes à infância refletindo sobre suas raízes históricas. Neste trabalho a autora destaca que o interesse pela infância, especificamente a parcela considerada abandonada e delinqüente, refletia a preocupação com o futuro do país. “*Afirmava-se que salvar a criança era salvar a país*” (RIZZINI, 2006 s/p). A autora ressalta

A consciência de que na infância estava o futuro da nação no século XIX estava associada à necessidade da manutenção da ordem e à criação de mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho da disciplina e do trabalho. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social (RIZZINI, 2006 s/p.).

Diante da necessidade de proteger a criança e a sociedade da desordem, foram criadas, desde o início da República, práticas de proteção e controle da infância. Ao mesmo tempo estas práticas revelavam grande interação entre a elite filantrópica e política da época. O contexto em que estas práticas foram criadas era de um reordenamento econômico, social e político, com concomitante aumento da população e sua concentração nas cidades.

Rizzini (2006) aponta também que a proposta de salvação da criança originava-se na crença de que “herança e meio deletérios transformavam em monstros crianças já marcadas por certas inclinações inatas, acarretando conseqüências funestas para a sociedade como um todo” (s/p).

Outro aspecto importante é que a intensa ação filantrópica em defesa dos pobres acarretou também uma forte pressão para que o Estado liderasse as ações sociais dirigidas a esta parcela da população. Esta percepção da obrigação do Estado referente às ações públicas voltadas à infância refletia a associação entre infância e a ameaça de desordem e descontrole. “O perigo estava em que crianças criadas no vício seriam reprodutoras da desordem”, portanto, “intervir nesse segmento era claramente uma questão de ordem pública” (RIZZINI, 2006 s/p).

A criança era vista nos primeiros anos da República como em perigo e perigosa. Nesse período é construída juridicamente a categoria “menor” que designa a infância pobre e potencialmente perigosa. A organização da Justiça e da Assistência nas primeiras décadas do século XX teria como propósito “salvar a criança para transformar o Brasil” (RIZZINI, 2006 s/p). Neste contexto surgem os Juizados de Menores e o Código de Menores. E neste período a infância pobre é

criminalizada estando assim sujeita à ação da Justiça e da Assistência.

Crianças e jovens eram minuciosamente classificados de acordo com seu estado de abandono e grau de periculosidade. Na verdade, de acordo com a lei, qualquer um poderia ser enquadrado no raio de ação do Juiz, pois dizia a lei que poderiam ser apreendidos menores abandonados, pervertidos, ou em perigo de o ser. A intenção era ainda mais óbvia no concernente aos menores caracterizados como delinqüentes. Uma simples suspeita, uma certa desconfiança, o biótipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fossem sumária e arbitrariamente apreendidos (RIZZINI, 2006 s/p).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaugurou uma nova forma de conceber o jovem, que passou a ser encarado, pelo menos do ponto de vista jurídico, como cidadão de direitos, foi um avanço na discussão do tema, pois resgatou a condição de cidadão a uma parcela da população associada até então à imagem de “menor”, “infrator” ou “delinqüente”. (SPOSITO, 2003). Contudo, a construção de condições para que o estatuto jurídico de cidadão seja não só uma condição de direito, mas de fato, tem se mostrado ainda insuficientes como será considerado à frente.

O ECA estabeleceu também a necessidade de atenção não só ao indivíduo, mas às suas relações com a família e a comunidade. O ambiente no qual a criança se insere passou a ser alvo de consideração. Assim, o ECA priorizou a necessidade da criança e do adolescente estarem junto à família, considerada principal responsável pela criação e educação dos filhos.

4.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

Paralelamente à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foram observadas iniciativas públicas e parcerias com instituições da sociedade civil dirigidas à juventude. Estas, entretanto exprimiam diversidade de orientações e pressupostos (SPOSITO; CARRANO, 2003).

A evolução das diretrizes de atenção à infância e à adolescência exigia reformas nas condições de sua implementação. A percepção de diferentes necessidades em cada período de desenvolvimento individual exigiu a

implementação de diferentes intervenções. Assim a primeira infância exigia um tipo de ação diferente da adolescência (MENDONÇA, 2002).

No âmbito federal as ações voltadas aos jovens a partir da década de 1990 partiam da noção de risco social e as políticas foram pensadas a partir dos problemas sociais enfrentados pela população jovem. São propostos programas orientados para o controle social do tempo livre destinados especialmente aos jovens pobres moradores das periferias das cidades brasileiras. Além disso, as concepções básicas que embasavam as ações giravam em torno da prevenção, controle ou compensação dos problemas sociais que atingiam a população jovem (SPOSITO; CARRANO, 2003).

A Política de Promoção e Proteção Integral da Infância e da Adolescência, apresentada pelo Ministério da Justiça surgiu ao mesmo tempo em que a Política Nacional de Bem-Estar do Menor era finalmente desmontada. Os focos desta política eram as situações específicas como o trabalho infantil, a violência e o uso de drogas.

A partir de 1995, com a posse do novo governo federal, a política social passou a se estruturar visando a organização da sociedade civil para assumir a responsabilidade do Estado no campo social. Apesar das políticas públicas no período e 1995-2002 começarem um processo de estruturação, Sposito e Carrano (2003) observam que a participação do governo federal na coordenação dos programas e projetos ainda era baixa. Antes de 1995 havia apenas três programas, entre 1995 e 1998 foram criados 6 programas e entre 1999 e 2002 foram ativados 18 programas.

Em 2002 existiam 33 programas federais atendendo jovens. Destes, 30 eram projetos governamentais que atendiam a população jovem, os considerados adolescentes (15 a 19 anos) e jovens (20 a 25); e três eram ações não-governamentais de abrangência nacional (Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa de Alfabetização Solidária) estes últimos induzidos pelo Programa Comunidade Solidária (SPOSITO; CARRANO, 2003).

O foco principal do Programa Comunidade Solidária era o jovem considerado em situação de risco social em virtude das precárias condições de vida. Este programa desenvolveu-se através de ações nas áreas da saúde, educação, geração de renda e trabalho.

Outros mecanismos de proteção surgidos a partir da nova gestão foram os programas como o Bolsa-Escola, Bolsa-Família, cuja principal consecução foi o aumento do poder aquisitivo dos beneficiários dos programas, embora de maneira alguma tenham garantido a inclusão destes no mercado de trabalho.

Algumas políticas de cunho mais geral também passaram a propor ações específicas para o segmento juvenil. O Programa de Saúde da Família foi proposto como um programa cuja ênfase era na prevenção e na intervenção no âmbito comunitário, além do enfoque multiprofissional e interdisciplinar (LEVCOVITZ; GARRIDO, 1996 *apud* MENDONÇA, 2002). Em relação à adolescência as ações organizaram-se em torno do Programa de Saúde do Adolescente, com ênfase na promoção de saúde nas temáticas: crescimento e desenvolvimento, sexualidade e saúde reprodutiva, saúde mental, prevenção de acidentes, violência, maus tratos na família e nas instituições. Tais ações deveriam ser realizadas preferencialmente fora das unidades de saúde e em parceria com outras instituições (MENDONÇA, 2002).

Abaixo podem ser visualizados os 18 programas e projetos federais que tem o foco voltado a adolescentes e/ou jovens, descritos por Sposito e Carrano (2003), registrados até 2002⁵.

Figura 1: Programas e projetos federais nos períodos de 1995-2002

Ministério	Programa	Público-alvo/objetivo
Educação	Programa de Estudantes em Convênio de Graduação	Estudantes estrangeiros entre 18 e 25 anos preferencialmente atendidos pro programas de desenvolvimento sócio-econômico acordados pelo Brasil.
	Projeto Escola Jovem	Ampliação da oferta de vagas para ensino médio.
Esporte e Turismo	Jogos da Juventude	Jovens na perspectiva do esporte de rendimento.
	Olimpíadas Colegiais	Adolescentes (12 a 14 anos) e jovens (15 a 17 anos). Desenvolvimento esportivo do país
	Projeto Navegar	Adolescentes de 12 a 15 anos. Difundir acesso a esportes náuticos aos habitantes de populações ribeirinhas, lacustres e costeiras.
Justiça	Serviço Civil Voluntário	Jovens de 18 anos que não se alistaram no serviço militar obrigatório ou que foram dispensados. Preparação para o trabalho e para a cidadania.
	Programa de Re-inserção	Adolescentes que cumprem medidas

⁵ * Os autores identificaram 33 projetos e/ou programas governamentais, mas descreveram apenas 18.

	Social do Adolescente em Conflito com a Lei	sócio-educativas não-privativas de liberdade.
	Promoção de Direitos de Mulheres Jovens Vulneráveis ao Abuso Sexual e À Exploração Sexual Comercial no Brasil	Jovens brasileiras violentadas sexualmente e prostituídas.
Saúde	Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem	Indivíduos de 10 a 24 anos. Articulação de projetos e programas do Ministério da Saúde que lidam com questões da saúde dessa população, visando a promoção de saúde.
Trabalho e Emprego	Jovem Empreendedor	Jovens entre 18 e 29 anos. Capacitação e financiamento.
Assistência e Previdência Social	Centros da Juventude	Difusão e distribuição de informações sobre programas, projetos e serviços em diferentes áreas.
	Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano	Jovens de 15 a 17 anos alfabetizados e carentes cuja renda <i>per capita</i> da família não ultrapassasse meio salário mínimo. Capacitação para o trabalho e para a atuação em comunidades.
Ciência e Tecnologia	Prêmio Jovem Cientista	Graduados em curso superior com idade inferior a 40 anos e estudantes de escolas técnicas com menos de 30 anos de idade. Revelar talentos e investir em estudantes e profissionais que se ocupam de problemas brasileiros.
	Prêmio Jovem Cientista do Futuro	Alunos do ensino médio. Despertar o interesse dos jovens pela carreira científica e tecnológica.
Presidência da República Comunidade Solidária	Programa Capacitação Solidária	Jovens de 16 a 21 anos de baixa renda nas regiões metropolitanas. Capacitação profissional e fortalecimento das organizações da sociedade civil.
	Rede Jovem	Jovens de baixa renda sem acesso à Internet. Conectar jovens para sua integração e comunicação.
Planejamento Orçamento e Gestão	Brasil em Ação/Grupo Juventude	Jovens de 15 a 19 anos. Coordenação de grupo de programas.

Fonte: Sposito e Carrano (2003)

As características mais recorrentes destes programas no período de 1995-2002 (RUA, 1998 *apud* Sposito, 2003) eram: “fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade administrativa, ações a partir da oferta e não da demanda e, finalmente, a existência de uma clara clivagem entre a formulação/decisão e a implantação” (p.66). Boa parte das propostas foi executada através da transferência de recursos ao executivo estadual ou municipal e instituições da sociedade civil. Outra característica marcante das políticas públicas

foi a ausência da participação dos próprios jovens na sua formulação. Sposito (2003) observa

Traçadas a partir da associação jovens e problemas, as ações operaram campos de significados que permitem duplo deslizamento semântico possível e, portanto, práticas políticas diversas: os problemas que atingem os jovens resultariam no reconhecimento do campo de direitos e de formulação de políticas globais para a juventude; ou, de forma mais recorrente, os problemas que atingem os jovens transformam-se nos problemas da juventude e, portanto, é o sujeito jovem que se transforma no problema para a sociedade. Nesse caso, os programas buscariam, de certa forma, minimizar a potencial ameaça que os jovens trazem para a vida social, alguns deles considerados a “nova classe perigosa que precisa estar sob um campo forte de controle (p. 67).

É digno de nota que em relação às ações destinadas à juventude exprimem representações normativas sobre idade construídas socialmente ao mesmo tempo em que influenciam a construção destas imagens (SPOSITO; CARRANO, 2003). Assim, “as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo das formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir ativamente na produção de novas representações” (p.3).

Em relação à representação de jovens expressa nas políticas públicas é possível perceber uma ambigüidade que gira em torno da concepção dos jovens como problemas de um lado e, de outro, da visão dos jovens como objeto de atenção. Além disso, como apontam alguns autores (RIZINNI, 2006; SPOSITO; CARRANO, 2003), há uma clara divisão da população juvenil baseada no parâmetro etário e econômico social que acaba por separar as crianças e adolescentes das elites do grupo dos jovens destituídos desta condição, criminalizados e considerados uma ameaça à ordem pública.

Antes de 1990 as ações governamentais voltadas à juventude concentravam-se no âmbito da saúde e tinham como objetivo a prevenção e o combate da drogadição, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e acidentes de trânsito. A partir da década de 1990 a criminalidade associa-se ao tema das políticas de juventude e a transforma literalmente num tema de segurança pública. No final da década de 1990 os indicadores sociais relativos à população jovem levam à elaboração de políticas de inclusão (SPOSITO; CARRANO, 2003)

Outros aspectos salientados para o período eram a ausência de representação da própria população juvenil na elaboração das políticas públicas e a baixa institucionalidade das ações, caracterizada pela superposição de projetos e

pela diferença de concepções (SPOSITO; CARRANO, 2003; SPOSITO; CARROCHANO, 2005).

Um importante aspecto das políticas públicas é a constituição dos atores da sociedade civil e sua capacidade de proposição de ações que atendam às suas necessidades transformadas em direitos. Nesse sentido uma questão a ser levantada é quem demanda as políticas de juventude. Sposito (2003) pergunta: “seriam os jovens demandatários dessas políticas ou apenas o mundo de adultos articulado no campo das instituições?” (p.59). A análise do Projeto Juventude sobre as políticas públicas voltadas a esta população apontou a concentração de ações voltadas para o segmento relativo à adolescência (segundo o ECA compreende a faixa etária entre 12 e 18 anos), focalizando prioritariamente as situações de risco. Contudo, não foram estabelecidos formalmente canais de diálogo, nem determinados os diagnósticos, diretrizes e prioridades que poderiam subsidiar a formulação de políticas públicas. O Documento de Conclusão do Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.20) aponta

Ao Estado restou um papel relativamente distanciado, de quem reconhece a importância da questão e apóia iniciativas objetivando maior inclusão, mas se exime de assumir o tema juventude como assunto de interesse estratégico nacional.

Outro entrave à adoção de políticas públicas com alguma consistência é a falta de uma delimitação precisa do que vem a ser juventude. Sposito (2003) observa que estudiosos, profissionais e outros agentes do social não diferenciaram a condição juvenil – o modo como a juventude é significada pela sociedade, da situação juvenil – as diferentes maneiras de se vivenciar o que é ser jovem. A autora conclui que “em seu primeiro eixo – o conjunto de concepções sobre a juventude – estariam radicadas as orientações dominantes que alicerçam as práticas políticas” (p.61).

No período de 1995-2002 os programas concentraram-se na capacitação dos jovens para o escasso mercado de trabalho e no acesso à informação. Além disso, foi enfatizada a temática do risco social expresso em políticas de combate à pobreza que marcaram o governo Fernando Henrique Cardoso.

De maneira geral, pode-se dizer que as propostas de atendimento aos adolescentes apresentavam diferentes orientações, mas dirigiam-se a jovens

pobres, marginalizados e à moradores de periferias. Os jovens eram apresentados nas políticas públicas como problemas sociais. Orientações ainda baseadas no ideal de integração e modernização da década de 1950 perduram nas políticas atuais. Estes princípios explicitam-se na idéia de escolaridade como sinônimo de integração social e na concepção da necessidade de ocupação do tempo livre preferencialmente com atividades ligadas ao esporte. Algumas ações tinham como base mecanismos de controle, com o objetivo de prevenir possíveis comportamentos violentos. Outras propostas dirigiam-se à qualificação dos jovens, e ainda outras tinham como objetivo a inclusão de jovens marginalizados por meio da ampliação da possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Havia ainda algumas propostas orientadas à defesa dos direitos (SPOSITO, 2003).

A análise empreendida por Leão (2003) sobre o Serviço Civil Voluntário revela alguns pontos importantes na implantação das políticas públicas que merecem atenção. Efetivado pela parceria entre os Ministérios da Justiça e do Trabalho, o programa era voltado a jovens com 18 anos completos ou a completar em situação de pobreza e com baixa escolaridade. Consistia na oferta de cursos de qualificação profissional e na prestação de serviços comunitários, bem como uma pequena bolsa mensal. Problemas relativos tanto às condições para a execução das ações propostas como nas concepções que embasam as mesmas foram identificados pela pesquisa de Leão que demonstrou, entre outros aspectos, a distância entre o serviço ofertado e a demanda da população-alvo, o que indica o pouco diálogo entre os proponentes das políticas públicas e a própria população juvenil.

Além dos pontos anteriormente citados, a pesquisa de Leão (2003) indicou a difusão de certas concepções preconceituosas em relação aos jovens atendidos pelo programa. A noção de cidadania difundida nas práticas do programa foi compreendida, por exemplo, como “o enquadramento moral dos jovens de acordo com comportamentos socialmente aceitáveis” (p.12), além disso, “partia-se da idéia que a pobreza impedia que eles [os jovens] tivessem consciência dos seus direitos, bem como dos seus deveres quanto à vida em sociedade” (p.12). O autor prossegue

As intervenções dos instrutores e palestrantes convidados se guiavam quase sempre por velhas matrizes do trabalho como instrumento de moralização dos pobres. O trabalho e a educação eram concebidos como antídotos para a vadiagem, o vício e a preguiça que corrompem os jovens

'excluídos' representando uma forma de compreender a cidadania dos pobres – 'é cidadão quem trabalha, quem é honesto' (p.12-13).

A concepção de juventude transmitida no projeto era a da juventude em crise, em contraposição a um suposto modelo de juventude do passado, tido como politizada, trabalhadora e estudiosa. A freqüente associação constante entre juventude e problemas sociais estava presente em muitas das atividades oferecidas aos jovens.

O programa Agente Jovem de Desenvolvimento (que continua existindo no atual governo) também foi analisado (CAMACHO, 2003) oferecendo importantes reflexões sobre as ações propostas ao segmento jovem e carente no Brasil. O programa era dirigido à jovens de 15 a 17 anos e tinha por objetivo a capacitação prática e teórica dos atendidos para futura inserção no mercado de trabalho e na comunidade por meio de atividades. O programa oferecia uma pequena bolsa mensal.

A análise do Projeto Agente Jovem concentrou-se na forma como o programa identifica seu público destinatário e qual o impacto da visão dos agentes e orientadores do projeto sobre suas ações. A pesquisa indicou que o projeto mantinha uma concepção de jovem como problema social: "é carente, não inserido socialmente, desgarrado da família, desempregado, não participativo, e principalmente, em situação de risco social" (CAMACHO, 2003, p.8). Estava também presente a noção de que os jovens atendidos estavam em processo de desinstitucionalização escolar e familiar. Por fim, o programa apresentava-se como instrumento de compensação das carências e defasagens pressupostas nesses jovens. Camacho coloca: "vale lembrar que a educação que se propõe 'compensatória' parte do princípio de um déficit atribuído ao indivíduo e que é preciso recuperar" (p.9).

Outro importante aspecto salientado na análise do projeto é que tanto a equipe técnica do projeto como os próprios jovens incorporaram os discursos do risco em sua prática. A análise conclui que a compreensão do jovem na dupla perspectiva, como ameaça à sociedade e ao mesmo tempo como ameaçado por ela, marca o projeto com uma característica preventiva.

A questão da definição do público-alvo mostrou-se problemática no Projeto Agente Jovem. Ora eram infantilizados, ora adultizados, mas nunca tomados em sua especificidade como jovens.

Por parte do governo federal alguns passos foram dados em direção a formulação de uma política pública mais integrada. Em 2003 foi criada a Comissão de Políticas Públicas de Juventude da Câmara Federal e realizadas audiências em todos os estados em preparação à Conferência Nacional, levantando informações para a elaboração do Plano Nacional de Juventude. A criação de um Grupo Interministerial em 2004, sob a responsabilidade da Secretaria Geral da Presidência, articulando 19 ministérios, cujo objetivo foi elaborar um diagnóstico das ações voltadas à juventude na esfera Federal originou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). O resultado deste processo foi a definição da Política Nacional de Juventude cuja implementação tem sido coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República (BRASIL, 2006).

Em 2005 foi criado o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), órgão consultivo da Secretaria Nacional de Juventude, é “um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira” (BRASIL, 2006, p.18). O Conjuve é composto por representantes do poder público e da sociedade civil, representada por entidades, movimentos e redes de jovens, bem como especialistas na temática da juventude.

Segundo o *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006) os jovens são entendidos como os mais atingidos pelas dificuldades sociais surgidas no nosso século em virtude das alterações no mundo do trabalho e novas formas de violência. O documento enfatiza esforços de pesquisadores, órgãos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais na geração de uma compreensão da singularidade da juventude.

Um dos aspectos importantes apontados pelo *Guia de Políticas Públicas da Juventude* é a ampliação da faixa etária visada nas políticas para jovens de 15 a 29 anos. O documento coloca que anteriormente os jovens com idade superior a 18 anos eram atendidos por políticas inespecíficas e “as políticas públicas de juventude eram marcadas por uma abordagem emergencial, cujo foco era o jovem em situação de risco social” (p.6). Outro ponto salientado pelo documento é o reconhecimento das “heterogeneidades da juventude”, ou seja, a necessidade levar em consideração

as múltiplas singularidades do universo juvenil na formulação e implementação de políticas públicas.

Cabe ressaltar também que na visão do Governo Federal a atual conjuntura das políticas públicas é inovadora por considerar a juventude uma condição social e o jovem como sujeito de direitos. As noções que orientam a atual concepção de política pública, segundo o *Guia de Políticas Públicas da Juventude*, são *oportunidades* (para adquirir e utilizar capacidades) e *garantia de direitos* através da oferta de serviços.

São 18 os principais programas e projetos federais listados pelo *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006) e podem ser visualizados na figura seguinte.

Figura 2: Programas federais de atendimento aos jovens conforme *Guia de Políticas Públicas de Juventude*.

Ministério	Programa	Público-alvo/ objetivo
Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Agente Jovem	Jovens de 15 a 17 anos. Jovens alfabetizados e carentes cuja renda <i>per capita</i> da família não ultrapassasse meio salário mínimo. Capacitação para o trabalho e para a atuação em comunidades.
Esporte	Bolsa-Atleta	Atletas com mais de 12 anos. Garantia de apoio financeiro.
	Programa Segundo Tempo	Crianças e adolescentes da rede pública. Acesso à prática desportiva em contra-turno.
Educação	Programa Brasil Alfabetizado	Jovens com mais de 15 anos. Alfabetização e continuidade dos estudos.
	Programa Escola Aberta	Jovens e comunidade em geral. Proporcionar o acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda nos fins de semana.
	Escola da Fábrica	Jovens de 16 a 24 anos. Inclusão no mercado de trabalho por meio de cursos de capacitação ministrado nas empresas.
	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)	Melhoria da qualidade do Ensino Médio e ampliação da capacidade de atendimento.
	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Meio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	Jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental com no mínimo 21 anos. Oferta de vagas nos cursos de educação

		profissional.
	Programa Nacional do livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)	Entrega de publicações para escolas públicas do Ensino Médio.
	Programa Universidade para Todos (ProUni)	Jovens de baixa renda e professores da rede pública sem formação superior. Bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas.
Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário.	Programa Saberes da Terra	Jovens e adultos agricultores familiares. Ampliação do acesso e permanência no sistema formal de ensino.
Ministérios da Educação e do Meio Ambiente	Programa Juventude e Meio Ambiente.	Jovens de 15 a 29 anos. Formação de lideranças ambientalistas e fortalecimento dos coletivos jovens por meio de capacitação.
Desenvolvimento Agrário	Programa Nossa Primeira Terra	Jovens entre 18 e 28 anos sem terra, filhos de agricultores familiares. Linha de financiamento.
	Programa Pronaf Jovem	Jovens de 16 a 25 anos, filhos de agricultores familiares que tenham concluído ou estejam cursando centros familiares rurais de formação, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional. Linha de financiamento.
Cultura	Programa Cultura Viva	Potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular. Estimular o protagonismo juvenil e aproximar a cultura da Escola.
Trabalho e Emprego	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego	Jovens entre 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal <i>per capita</i> de até meio salário mínimo. Reforço à qualificação sócio-profissional para inclusão social e inserção no mercado de trabalho.
Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério do Trabalho e Emprego.	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)	Jovens de 18 a 24 anos sem carteira profissional assinada e que terminaram a 4ª série, mas não concluíram o Ensino Fundamental. Conclusão do Ensino Fundamental. Aprendizagem de uma profissão e desenvolvimento de ações comunitárias.

Defesa	Projeto Rondon	Estudantes de Ensino Superior. Levar universitário a conhecer a realidade brasileira por meio de estudo supervisionado no período das férias escolares.
	Projeto Soldado Cidadão	Jovens egressos do serviço militar com perfil sócio-econômico carente. Proporcionar aprendizado de uma profissão.

Fonte: Brasil, 2006.

Atualmente o programa ProJovem tem como público-alvo jovens de 15 a 29 anos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Seus objetivos são: reintegração dos jovens à educação, qualificação profissional, garantia de auxílio financeiro. O programa também oferece cursos de informática, atividades qualificadas como ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. O ProJovem, por sua vez, está organizado em quatro modalidades: ProJovem Urbano, ProJovem Trabalhador, ProJovem Adolescente e ProJovem Campo (BRASIL, 2008).

Segundo a Lei 11.692 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), o ProJovem Urbano atende jovens de 18 a 29 anos, brasileiros, moradores de regiões urbanas de todo o País, que saibam ler e escrever. Oferece conclusão do Ensino Fundamental, cursos profissionalizantes, aulas de informática e auxílio de R\$ 100,00 por mês. O ProJovem trabalhador é destinado a jovens entre 18 e 29 anos, desempregados, matriculados no Ensino Médio, Fundamental ou em cursos de Educação de Jovens e que pertençam a famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo. Oferece preparação do jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, qualificação profissional, desenvolvimento humano e reforço escolar. O ProJovem Adolescente tem por público-alvo jovens de 15 a 17 anos, considerados em situação de risco social. Tem por objetivo contribuir para o retorno à escola dos jovens que abandonaram precocemente os estudos e assegurar proteção social básica e assistência às famílias. O ProJovem Campo destina-se a jovens agricultores entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que estejam fora da escola e não tenham concluído o Ensino Fundamental. O ProJovem Campo oferece o ensino em regime de alternância dos ciclos agrícolas, além de qualificação e formação profissional e auxílio de bolsas no valor de R\$ 100,00.

Analisando as políticas públicas descritas pelo governo federal em 2006 é possível perceber inicialmente um aumento do número de programas na área da Educação. Identificam-se como objetivos dos programas a manutenção dos jovens no sistema formal de ensino e a capacitação profissional.

Nota-se também a formulação de programas voltados a jovens das áreas rurais, tendo como principal objetivo o estímulo à continuidade desta população nestas áreas por meio de linhas de financiamento. Outro objetivo identificado é a permanência dos jovens filhos de agricultores familiares no ensino formal.

Em relação ao trabalho parece que o inicial fomento ao empreendedorismo juvenil que começou a se desenhar no governo Fernando Henrique Cardoso, foi substituído por ações voltadas à inclusão no mercado de trabalho. A política de estímulo ao primeiro emprego organiza-se agregando um conjunto de programas voltados a esta meta.

Ao se considerar os objetivos expressos nos programas federais é possível identificar alguns aspectos referentes às concepções de juventude subjacentes às políticas públicas. A maioria dos programas visa a população jovem de baixa renda, moradora de regiões pobres e com altos índices de violência e tem como objetivo final de suas ações a redução de problemas como violência, abuso de drogas, gravidez precoce e exclusão social. Fica clara, portanto, mais uma vez a associação entre juventude e ameaça à segurança social, cabendo ao programa oferecer medidas preventivas desta situação.

A população jovem de baixa renda é também vista como carente cultural e com déficits educacionais que devem ser sanados com ações compensatórias. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho é freqüentemente enfrentada com a oferta de atividades de capacitação. Há ainda uma preocupação com a integração da população jovem à comunidade que é enfrentada com a promoção de cursos e atividades destes jovens na comunidade.

Outra característica que se mantém nas políticas públicas do governo atual é a oferta de auxílio aos jovens por meio de mecanismos de transferência de renda, por meio do pagamento de uma pequena bolsa. Esta prática teve início no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso. Sposito e Carrochano (2005) levantaram alguns pontos de convergência em diferentes programas com esta

característica: oferta de algum auxílio pecuniário aos jovens atendidos por estes programas⁶.

A primeira característica comum destes projetos é a obrigatoriedade da frequência à escola. Geralmente os beneficiários destes programas são jovens cuja relação com a escola apresenta problemas como um histórico de fracasso. Uma das questões que se levantam, portanto, é se a simples exigência de que o jovem permaneça na escola não contribui por acentuar ainda mais o processo de exclusão. Além disso, tem-se observado a elevação da escolaridade da juventude pobre sem que isso signifique obrigatoriamente a inclusão social desses jovens, o que acaba por configurar uma nova forma de exclusão (SPOSITO; CARROCHANO, 2005).

Outro problema identificado é a falta de articulação entre as políticas de juventude e o sistema escolar indicado pelo paralelismo entre as atividades sócio-educativas não convencionais e as práticas escolares. Além disso, não há clareza sobre os pressupostos que fundamentam as ações ditas de sócio-educação. Sposito e Carrochano (2005) propõem duas formas de análise desta questão: às concepções de cidadania em que se baseiam essas ações e a gestão do tempo livre dos jovens pobres. Sobre a questão da cidadania parece que esta acaba sendo considerada algo a ser ensinado, não praticado.

A ação paradoxalmente voluntária e compulsória é outra característica comum de alguns programas sócio-educativos que prevêem alguma contrapartida por parte dos jovens na forma de ações comunitárias a serem desenvolvidas por eles em suas comunidades de origem. Sobre este ponto muitos questionamentos são levantados. Primeiramente, questiona-se o deslocamento da responsabilidade por ações que não caberiam aos próprios jovens. Sposito e Carrochano (2005) perguntam por que apenas estes jovens são convidados a dar algo em troca por um serviço a eles dirigidos. Afinal, estes não são os únicos usuários dos serviços públicos. Os jovens das elites, por exemplo, usuários das universidades públicas não são obrigados a nenhuma contrapartida comunitária. Cabe questionar o motivo da obrigatoriedade a uma contrapartida se restringir apenas aos jovens pobres.

Os programas aqui enfocados revelam pouco diálogo com os jovens e uma imposição de lógicas dos responsáveis pelas ações implementadas. De modo geral,

⁶ Segundo o *Guia de Política de Juventude (2006)* os programas com esta característica são: Agente Jovem, Bolsa-Atleta, Escola da Fábrica, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), ProJovem.

o estímulo à participação juvenil não se constitui num objetivo a ser alcançado, o que se verifica de modo geral nas políticas públicas de juventude.

A gestão do tempo livre dos jovens pobres é um ponto que merece consideração, pois implica na consideração dos mesmos como uma ameaça à ordem pública. Cabe aqui perguntar quando os jovens deixam de ser uma ameaça. A associação criada entre juventude e criminalidade é de tal modo aprofundada, que o jovem só sai da condição de ameaça quando deixa de ser considerado jovem. Assim, o papel do Estado parece ser o de tirar o jovem de circulação ocupando seu tempo livre até que o jovem cresça, torne-se adulto e deixe de se constituir em perigo à sociedade. Sposito e Carrochano (2005) concluem

Assim, nos interstícios da crise no mundo do trabalho e da ausência de direitos efetivamente assegurados de acesso ao lazer e aos bens culturais, e de um sistema educativo capaz de acolher seu novo público, ocorrem os programas de transferência de renda aos jovens, incapazes por si sós de assegurar transformações mais densas nessas esferas (p.27).

Em nível local, as ações voltadas à juventude confirmam a heterogeneidade de orientações nas políticas de juventude também neste âmbito. Entretanto, ainda as secretarias municipais responsáveis pelo maior número de programas são as de assistência social. Esta predominância permite levantar a hipótese de que a idéia de juventude associada à questão social repete-se também nas ações locais (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006). Parece manter-se a maioria das concepções e práticas esboçadas nas políticas de abrangência nacional, bem como a fragilidade institucional e desarticulação entre organismos, atores e discursos.

4.4. BREVE SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

As políticas públicas de juventude no Brasil demonstram ser um campo amplo para pesquisas. Contudo, o levantamento das ações e programas foi desafiador. Num primeiro momento o problema era como sistematizar as informações de modo a formar um panorama das políticas públicas voltadas ao jovem no Brasil. Ao me aproximar do tema percebi que estas dificuldades

relacionavam-se ao próprio momento de constituição em que o campo se encontra, ao mesmo tempo em que reflete contradições e descontinuidades historicamente determinadas.

Há quatro anos quando os questionamentos sobre a construção da subjetividade de jovens considerados pelo Estado como em situação de risco social começou a se delinear no projeto da presente tese a situação das políticas públicas de juventude acompanhava o impacto das mudanças políticas sofridas nos últimos anos. Era o início de um novo governo que herdava um conjunto de programas e ações não só no campo das políticas públicas de juventude, mas em todos os aspectos do aparelho estatal.

Além das recentes mudanças na história política do país, era necessário considerar a trajetória das preocupações e ações relativas à juventude no país a partir de uma perspectiva mais ampla e examinar quais características deste percurso determinaram a atual conjuntura em relação ao tema.

Com esta tarefa pela frente busquei o apoio de autores que acompanharam o desenvolvimento dos programas e ações voltados à juventude e traçaram um histórico dos mesmos. O levantamento bibliográfico indicou a existência de poucos pesquisadores que acompanhavam de perto as mudanças nas políticas de juventude. Organizados cronologicamente estes artigos permitiram ter uma idéia de como se constituíram as políticas públicas de juventude na história recente do país.

Outra grande contribuição à construção de um quadro geral sobre como o tema da juventude foi abordado no Brasil foi o levantamento de Rizzini (2006) de documentos históricos desde os primeiros anos da República que permitiu construir uma visão das origens das concepções sobre juventude que fundamentam as práticas ainda hoje.

Desta compilação foi possível chegar a alguns pontos importantes que permitem compreender concepções e práticas correntes relativas à juventude.

- Historicamente há uma separação entre a juventude das elites e a juventude pobre; sendo esta última o alvo das políticas públicas especificamente voltadas aos jovens.

- A juventude pobre foi considerada desde os primórdios da República sob um duplo enfoque: como ameaça à ordem pública e como população alvo de assistência. Estas concepções mantêm-se até os dias atuais.

- Apesar dos avanços no campo jurídico que atribuem a crianças e adolescentes a condição de sujeitos de direitos, esta noção está esvaziada de sentido o que se expressa pela forma como são elaboradas as ações sócio-educativas que encaram o jovem como carente de valores que deverão ser ensinados e como alvo de uma assistência que não é encarada como direito, mas como favor, que deverá ser retribuído por meio de ações comunitárias. Outro aspecto que indica a falta de reconhecimento por parte do Estado dos jovens pobres como cidadãos é o baixo estímulo à participação na própria elaboração das políticas públicas a eles dirigidas.

- As políticas públicas de juventude ainda carecem de uma institucionalidade forte o que indica a falta de legitimidade das ações elaboradas e implementadas por setores e atores que não se comunicam entre si, gerando uma diversidade de orientações e concepções relativas às ações dirigidas à população juvenil.

O objetivo deste capítulo foi retomar a trajetória das ações voltadas à juventude no Brasil com o intuito de desvelar, ainda que de forma parcial, os significados atribuídos à juventude principalmente no âmbito das políticas públicas. A reconstrução é sempre parcial, pois parte de um recorte da realidade que se pretende colocar em relevo. Ainda assim, é possível perceber aspectos importantes à reflexão sobre o tema.

As políticas públicas carregam significados sobre a juventude e estes são concretizados na ação dos sujeitos e em suas relações. Quando internalizados, os significados permitem ao sujeito a produção de sentidos pessoais que constituirão a subjetividade destes indivíduos. Como esses significados são internalizados pelos jovens gerando sentidos pessoais e construindo suas subjetividades são questões importantes a se analisar, pois permitem avaliar o efeito que as políticas públicas de juventude podem gerar nos beneficiários das mesmas. Com isso, será possível discutir como as políticas públicas participam na construção de certo modelo de juventude.

5. A VIVÊNCIA DO PROGRAMA – SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O ATENDIMENTO A ADOLESCENTES

A intenção deste capítulo é analisar, por meio dos sentidos e significados, a dimensão subjetiva dos jovens que vivenciam o atendimento em um programa específico no estado do Paraná. Buscou-se compreender o discurso dos adolescentes a partir da consideração de um contexto mais amplo no qual é produzido.

Na parte inicial deste capítulo apresenta-se a caracterização do programa pesquisado, seu histórico e funcionamento. As informações apresentadas foram obtidas por meio da consulta a documentos da instituição, como o plano político pedagógico e material de divulgação, e entrevistas com os técnicos do programa. Em seguida, será apresentada a descrição de cada um dos adolescentes investigados bem como o conteúdo de suas entrevistas, organizados em núcleos de significação do discurso. Estes núcleos serão analisados em seguida para que se possam levantar algumas considerações sobre a articulação entre os discursos do programa, representante da política pública de atendimento a adolescentes considerados em situação de risco e o dos próprios adolescentes atendidos.

5.1. O PROGRAMA E SEU LUGAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO

O programa aqui abordado faz parte de um conjunto de ações públicas voltadas a crianças e adolescentes no Estado do Paraná que estão sob a Coordenação da Secretaria de Estado da Infância e da Juventude. Este órgão é responsável pela formulação, organização e desenvolvimento das políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes no Estado.

A política pública de atenção à crianças, adolescentes e jovens foi sintetizada em um documento intitulado *Pacto pela Infância e Juventude*, que é composto por dez desafios prioritários: ambiente familiar fortalecido e protetor;

enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, redução da violência juvenil; combate ao uso de drogas e garantia de tratamento em saúde mental; inclusão educacional; convívio social saudável e promotor de desenvolvimento; erradicação do trabalho infantil e promoção da qualificação e inserção profissional de jovens; ampliação das redes de proteção a crianças, jovens e suas famílias; fortalecimento das estruturas de defesa dos direitos; participação social da juventude. Segundo o *Relatório de realizações de 2008 da Secretaria de estado da criança e da juventude à Assembléia Legislativa* (PARANÁ, 2008), o *Pacto pela Infância e Juventude* é um documento político-normativo e foi assinado por todos os Secretários de Estado no ano de 2007 e engloba as ações para os anos de 2008 e 2009.

A Secretaria de Estado da Infância e Juventude têm suas ações divididas em quatro coordenações. A Coordenação de Socioeducação tem como público-alvo os adolescentes em conflito com a lei. Suas ações concentram-se nas medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, mas também no cofinanciamento de medidas socioeducativas em meio aberto. A Coordenação de Socioeducação administra 16 diferentes ações que englobam administração de unidades de socioeducação, programas de apoio, cursos e eventos.

A Coordenação de Ações Protetivas concentra-se no apoio proposição e monitoramento da política de proteção, promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Também coordena a Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes e a Comissão do Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária. A Coordenação administra 7 ações que vão de unidades de proteção, programas, organização de dados, publicações e convênios com a iniciativa privada.

A Coordenação das Políticas de Juventude concentra-se na organização de eventos como a Conferência Estadual de Políticas de Juventude, difusão das políticas por meio de cartilhas e a administração do programa federal ProJovem.

A Coordenação de Capacitação é responsável pelo apoio à formação continuada de servidores, educadores e outros envolvidos nas ações organizadas ou apoiadas pela Secretaria.

Nesta pesquisa enfocamos uma instituição qualificada pela Secretaria da Criança e da Juventude do Paraná como um programa, sob a Coordenação de

Ações Protetivas juntamente com outros seis programas que abordam diferentes temáticas e especificidades. A instituição é uma autarquia vinculada à Secretaria da Criança e da Juventude e é Caracterizada como unidade de Proteção Social Básica. Neste trabalho adotaremos a denominação da Secretaria e nos referiremos à instituição pesquisada como *programa*.

O programa teve início na década de 1960 como uma instituição de caráter particular mantida por uma organização beneficente. Abrigava, em princípio, adolescentes do sexo masculino, na época chamados “menores”, em regimes de internato e semi-internato, com idades de 15 a 18 anos. Inicialmente a educação regular era ofertada na instituição, o que foi descontinuado em meados da década de 1970, com o encaminhamento dos adolescentes às escolas da região. Nesta época o regime de internato também foi descontinuado.

Desde o início a instituição esteve ligada à Polícia Militar, inicialmente prestando serviços. Posteriormente os adolescentes passaram a ser encaminhados para as Secretarias de Estado e algumas empresas, na função de *office-boys*, mas a ligação com a Polícia Militar permanece até os dias atuais, pois o regulamento disciplinar da instituição ainda está sob sua responsabilidade. Desse modo, policiais militares continuam presentes na instituição, exercícios militares são cotidianamente executados pelos adolescentes e até a nomenclatura adotada na instituição para as classes e estágios dentro da instituição têm caráter militar (pelotões, aspirantes, guardas).

A partir da década de 1980 foram implantados cursos profissionalizantes, como de auxiliar de escritório e relações humanas, como requisitos à qualificação profissional dos adolescentes e em 1986 adolescentes do sexo feminino passaram a ser admitidas. Nesta época a instituição preparava os adolescentes para o estágio em empresas privadas e Órgãos do Estado. Na década de 1990 foi implantado o ensino supletivo e mais tarde, já nos anos 2000 o CEEBJA (Centro de Estudos de Educação Básica para Jovens e Adultos) na instituição, com o objetivo de reduzir a defasagem escolar. O programa foi descontinuado em 2005 devido a uma resolução do Conselho Estadual de Educação que estabelecia a idade mínima de 18 anos para as turmas de aceleração.

O programa atende 1000 adolescentes de ambos os sexos com idades entre 14 e 18 anos incompletos, em regime de semi-internato. Destes, duzentos

adolescentes estão em processo de formação teórica e 800 atuam como aprendizes nas empresas conveniadas e realizando cursos de qualificação profissional.

O público-alvo da instituição são adolescentes caracterizados como em situação de risco e vulnerabilidade social, o que é declarado nos documentos da instituição em sua missão e objetivo. A situação de risco e vulnerabilidade social é caracterizada pelo plano político-pedagógico da instituição

Adolescentes que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação ou ausência de renda, com acesso precário ou nulo aos Serviços Públicos. A fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social, gerados pela privação de bens fundamentais, como uma alimentação digna e saudável, bem como aos serviços de saúde e educação adequados, resultam, muitas vezes em históricos de adolescentes com déficit de aprendizagem, decepção e rejeição ao ambiente educacional, desencadeando, muitas vezes o abandono escolar.

Os pais ou responsáveis, na maioria dos casos, estão desempregados ou são trabalhadores com baixa renda, possuindo um baixo índice de escolaridade, o que pode favorecer um distanciamento, entra a realidade vivenciada pela família e a cultura escolar.

Segundo o mesmo documento o motivo da busca das famílias dos adolescentes pelo programa seria o aumento da renda familiar gerado pela colocação profissional dos adolescentes e a formação destes.

O objetivo da instituição é assegurar o direito à aprendizagem⁷: a qualificação dos adolescentes, com vistas à sua inserção no mercado de trabalho e a formação educacional, profissional e de geração de trabalho e renda.

O ingresso dos adolescentes no programa ocorre por meio de processo seletivo. Até 2007 era realizada uma prova escrita de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e conhecimentos gerais, mas, conforme entrevista junto aos técnicos em 2008, a primeira etapa deixaria de existir a partir deste ano. Na segunda etapa uma equipe multidisciplinar composta por Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos realizava avaliações por meio de entrevistas com o objetivo de analisar a estrutura familiar e a situação sócio-econômica. São priorizados

⁷ A aprendizagem é definida pela lei nº 10.097/2000 e define que as empresas devem ter uma cota de 5% a 15% de jovens entre 14 e 18 anos como aprendizes. Esta cota é obrigatória para empresas de médio e grande porte e é calculada conforme o número de funcionários que trabalham em funções que exijam formação específica, excetuando-se funções gerenciais de nível superior e técnico. Com o decreto nº 5598/2005 a faixa etária foi ampliada para 14 a 24 anos. A empresa empregadora é responsável pela formação técnico-profissional do jovem e subsidia o Programa de Aprendizagem fornecido por instituições inscritas no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente no qual o jovem deve estar obrigatoriamente inscrito.

adolescentes provenientes de entidades assistenciais. O processo ocorre durante o segundo semestre de cada ano. Todos os adolescentes que concluem o processo de formação teórica têm a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

A preparação dos adolescentes, para o ingresso no mercado de trabalho realiza-se em duas fases: pré-aprendizagem e aprendizagem. A primeira compreende o aprendizado das disciplinas: língua estrangeira (espanhol), língua portuguesa; matemática comercial; educação artística e educação física. São oferecidas também atividades complementares como palestras educativas, eventos culturais e treinamento militar. Segundo documentos da instituição tais atividades possibilitariam o conhecimento de hierarquias existentes nas estruturas sociais, proporcionando aos adolescentes a graduação dentro do regulamento disciplinar sob a responsabilidade de integrantes da Polícia Militar.

Na segunda fase da formação os adolescentes são encaminhados ao mercado de trabalho e, paralelamente realizam os cursos de Aprendizagem Comercial – SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), nas áreas administrativa e comercial. Os adolescentes têm acesso a atendimento social, psicológico, pedagógico, médico e odontológico. Conforme o plano político-pedagógico da instituição o objetivo principal do atendimento é propiciar ao adolescente sócio-economicamente carente, inserção no mercado de trabalho, levando em consideração a “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

5.2. A PERSPECTIVA DOS TÉCNICOS

Para complementar a pesquisa sobre o programa aqui estudado foram efetuadas entrevistas com os técnicos do programa. O objetivo era conhecer mais detalhadamente a rotina do programa assim como as concepções dos profissionais que trabalham diretamente com os adolescentes do programa. Foram entrevistados três técnicos, indicados pela direção do programa provenientes de diferentes áreas: pedagogia, psicologia e serviço social. O conteúdo das entrevistas foi organizado em núcleos de significação para posterior análise.

5.2.1. Serviço social

5.2.1.1. O programa – “você tem que abraçar a causa”

Ao descrever o programa a entrevistada alista como primeira característica o encaminhamento dos adolescentes ao mercado de trabalho. Ao longo da entrevista, porém, ela menciona outras características que diferenciam o programa. O período de pré-aprendizagem, no qual os adolescentes são preparados para o período de cursos ofertados pelo SENAC por receberem um reforço nas matérias escolares, assim como são orientados quanto ao comportamento que devem ter. A pré-aprendizagem foi enfatizada como uma das iniciativas que tornam o programa em questão melhor do que os outros programas que trabalham com a lei da Aprendizagem. Outra iniciativa mencionada na entrevista foi o serviço de Mediação. Este serviço tem como característica ouvir tanto o adolescente como os responsáveis por ele na empresa quando surge alguma dificuldade no relacionamento entre as duas partes.

Faz parte do trabalho dos técnicos, na concepção da entrevistada mostrar ao adolescente que o programa trará um resultado futuro na vida dele. Entre os pontos enfatizados aos adolescentes estão a importância do trabalho, do estudo e a necessidade de trabalhar com responsabilidade. *“Precisa trabalhar, ganhar dinheiro, precisa estudar com frequência. Trabalhar e trabalhar com responsabilidade”*.

Segundo a entrevistada a capacitação dos técnicos da Secretaria de Estado é provida pelo próprio governo e envolve assuntos como adolescência, família, escola e a importância do adolescente ocupar o seu tempo ocioso com uma atividade da qual ele goste (esporte, lazer, educação).

A entrevistada citou várias vezes durante a entrevista seu comprometimento com o programa e o quanto se sente gratificada por trabalhar nele. Por fim ela descreveu o programa: *“Não é simplesmente uma instituição, um programa de aprendizagem, mas é um programa de aprendizagem do Estado que tem a*

preocupação de saber como é esse adolescente, quem é esse adolescente, como tá a sua família, vamos trabalhar em conjunto, vamos abraçar a causa, né”.

5.2.1.2. Resultados – comunidade e adolescentes

Quanto aos resultados do trabalho do programa a entrevistada mencionou dois aspectos diferentes. O primeiro é a mudança de concepção das empresas que recebem adolescentes aprendizes. Este resultado é atribuído principalmente ao serviço de mediação. Ela coloca *“muitas empresas que, de repente, estariam ligando pra nós e dizendo ‘esse adolescente não dá mais, vamos mudar’, como se fosse uma roupa ou um objeto, ela já tem outro olhar, ela já tem até um cuidado maior em solicitar a mediação, porque ela sabe que ela também está de certa forma sendo avaliada”*. Como consequência deste acompanhamento a entrevistada observa uma mudança mais profunda por parte das empresas, relativa à própria Lei da Aprendizagem. Para ela muitas empresas que anteriormente encaravam a lei como uma mera obrigação legal, passam a encarar a Aprendizagem como responsabilidade social e participam assim na formação do adolescente.

O outro resultado do programa são as mudanças presenciadas nos próprios adolescentes. A entrevistada observa que o período de pré-aprendizagem possibilita que os adolescentes amadureçam *“criam uma noção de futuro”*. Ela observa que as pessoas que passam pelo programa têm um diferencial em termos de empregabilidade. *“A pessoa que passou por aqui nunca fica desempregada, muitos reconhecem que foi importante, um diferencial para entrada no mercado de trabalho”*.

5.2.1.3. Adolescentes do programa – o risco social

Os adolescentes que ingressam no programa são descritos como adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social. Risco ou

vulnerabilidade social é definido pela entrevistada primeiramente como a privação de direitos básicos como saúde e educação, ambiente familiar não harmonioso, violência, alcoolismo, drogadição. O grupo específico, que é o público-alvo do programa, viveria nestas condições. Dado o ambiente, não teriam perspectivas, pois não tiveram a vivência dos direitos, o que explicaria, por exemplo, o pouco valor dado à escola. Desse modo, o programa teria como característica permitir ao adolescente dar um rumo diferente à sua vida. A entrevistada observa que a modificação no processo seletivo do programa teve por objetivo selecionar os jovens que mais necessitassem, *“que não tem a oportunidade de fazer diferente, de conquistar, de repente, alguma coisa, se não for pela via da instituição”*.

5.2.2. Psicologia

5.2.2.1. Igualdades e diferenças entre os adolescentes do programa

Na entrevista os adolescentes do programa são descritos de diferentes formas. Inicialmente o entrevistado coloca que o adolescente do programa é implicado com a proposta do programa, que se identifica com suas regras. Mas há também adolescentes que se tornam o *“centro financeiro da família”* e que, por isso, têm sua adolescência *“abortada”*. Assim, o entrevistado coloca que *“cada adolescente é um inédito”*. Haveria, entretanto uma característica comum ao grupo atendido pelo programa – a situação de risco e vulnerabilidade social, definido como o adolescente que tem dificuldades na escola, morando numa região de tráfico e onde não há oferta de projetos sociais. O programa *“como projeto social, seleciona jovens que tem uma determinada situação (...) vulnerabilidade social, risco social, é esse jovem que [o programa] quer”*. Este seria o motivo da mudança no processo seletivo: buscar o adolescente que, por sua condição de vulnerabilidade, teria dificuldades na escola. Desse modo, a prova de conhecimentos foi descontinuada.

5.2.2.2. O Programa – “o projeto melhor estruturado”

O programa é definido como um *“programa que trabalha com a lei da aprendizagem”*. O objetivo do programa seria assegurar uma inserção “não traumática” do adolescente no mundo do trabalho. Outro aspecto enfatizado foi o aspecto histórico do projeto que foi acompanhando as mudanças sociais: *“você percebe como ele [o programa] é a cada época, a cada momento da sociedade”*. O entrevistado menciona a questão da disciplina para exemplificar as mudanças: *“o adolescente que (...) chega atrasado (...). A norma é muito clara com relação ao horário. Talvez no passado ele sofresse uma medida disciplinar, algo assim, severa pelo seu atraso. Hoje em dia tem uma equipe, tem psicólogo, tem assistente social, tem pedagogia, que vai tentar compreender isso”*.

São mencionados como características importantes do programa o período de pré-aprendizagem e o serviço de mediação, proposto pela psicologia. Na opinião do entrevistado o programa é o melhor projeto e revelou seu comprometimento pessoal com o programa “eu acredito no papel social” (que o projeto é).

5.2.2.3. Tornar-se sujeito

Uma das questões que permearam o discurso do entrevistado durante a entrevista. Ele se questiona sobre quem escolhe quanto à aprendizagem, se a empresa ou o adolescente. Ele coloca que o trabalho do psicólogo no programa é de escuta ao adolescente. O trabalho dos técnicos em geral seria possibilitar que o adolescente se tornasse sujeito *“que a função nossa seja, da psicologia, que esse adolescente seja um sujeito realmente, que responda pelo seu ato”*. Quanto às dificuldades na escola, o entrevistado coloca que o trabalho dos técnicos seria viabilizar que o adolescente *“pelo menos possa ter recursos para entender que há uma necessidade de ele procurar a melhorar, ele pode, ele é sujeito da sua melhora”*. Até mesmo as perguntas formuladas para o próximo processo seletivo tiveram como objetivo que a escolha pelo projeto fosse do adolescente, não dos

pais: *“nesse sentido esse ano a entrevista está mais rigorosa e ela visa isso, prezar pela escolha do adolescente”*

5.2.3. *Pedagogia*

5.2.3.1. O programa – preparação e acompanhamento do adolescente

Ao descrever o programa a entrevistada enfatizou a preparação e o acompanhamento do adolescente. Primeiro ao falar da pré-aprendizagem cujo objetivo é dar base para os adolescentes iniciarem os cursos oferecidos pelo SENAC. A pré-aprendizagem é vista como necessária porque os alunos que ingressam no programa freqüentemente têm déficits escolares. Tanto no período de pré-aprendizagem como posteriormente nos cursos do SENAC os adolescentes têm disciplinas de Ética e Cidadania, nas quais é abordado o comportamento no trabalho, o que foi chamado de “ética profissional”. Estes conteúdos são necessários na visão da entrevistada em função da demanda das empresas por funcionários com um determinado comportamento, “a empresa vai cobrar dele igual ela cobra dos outros funcionários”. Por outro lado, estes conteúdos são importantes também para o adolescente que inicialmente desconhece as regras de comportamento para o ambiente de trabalho.

O jovem é preparado também para as regras e normas do próprio programa que tem características militares, o que seria associado à cidadania. *“A bandeira, o hino nacional na segunda-feira, como se portar, tem que aprender como vai desfilar lá no sete de setembro, porque de onde surgiu o hino, a história do hino, porque tem toda essa questão ética quando a gente tá na frente da bandeira tocando o hino, Então faz parte, pela instituição, trabalhar com a disciplina militar”*.

Outro aspecto enfatizado foi o acompanhamento do adolescente na empresa, na escola e na família. *“O papel [do programa] é o papel de uma instituição que vai fazer o encaminhamento pro emprego. Ela é baseada na Lei da Aprendizagem, como muitas instituições que fazem esse trabalho Só que eu*

acredito que (...) é um pouquinho mais, porque (...) ainda consegue acompanhar a escola, acompanhar a família, acompanhar ele aqui, acompanhar ele no emprego (...)"

5.2.3.2. Os adolescentes e o programa – liberdade e carência

A entrevistada define os adolescentes tendo liberdade de “ser quem são” e, ao mesmo tempo necessidade de limites e acompanhamento. Eles teriam “vontade de transgredir regras” e uma sensação de poder (“se acham o super homem”). A necessidade de acompanhamento também é vista nos adolescentes que ingressam no programa, mas em função de sua condição de risco e vulnerabilidade. Estes adolescentes necessitariam de um “acompanhamento maior”. O risco social seria definido como carência sócio-econômica, necessidade de acesso ao mercado de trabalho, pouco acesso à infra-estrutura básica, algum tipo de abuso, situação familiar “difícil”. Esta condição de risco seria o critério de seleção para o programa. As características citadas acima seriam os motivos para a procura pelo programa tanto pelos adolescentes como pelos pais: a procura se daria por causa do encaminhamento ao primeiro emprego e pela disciplina administrada no programa. Segundo a entrevistada a maior dificuldade enfrentada pelos adolescentes do programa seria a carga horária desgastante composta pelos estudos, trabalho e formação profissional.

5.2.3.3. Resultados geram um modelo

A entrevistada foi enfática em vários momentos ao ressaltar os resultados que o projeto acarreta principalmente na recuperação de defasagens escolares. Ela considera o programa um modelo a ser seguido *“Deveriam ter (...) mais instituições que investissem no adolescente, no aprendizado, no curso, na teoria, na prática”*. A entrevistada continua: *“normalmente ele não está tendo um bom aproveitamento na*

escola. No desenvolvimento escolar, 50% não tem nenhuma nota abaixo da média, está bem na escola, mas 50% sente dificuldade, e a gente consegue, acompanhando na escola, uma melhora desse adolescente. Então, quer dizer, adianta. Se a gente acompanha, vai na escola, chama, conversa, chama o responsável, “olha, o senhor viu o boletim? O que a gente pode fazer? Tem que ir lá na escola conversar? E você adolescente, o que você pode fazer? O que você acha que ta faltando? Ta com dificuldade? O quê que você pode conversar com o seu professor? O que você acha? Vamos lá na escola? Vamos conversar? Vamos fazer uma visita na sua escola?”“. Se isso, no próximo bimestre, melhora a nota dele e ele já vem trazer o boletim pra você, “olha, eu consegui”, quer dizer que tem resultado. Se ele está passando por uma dificuldade familiar, a assistente social vai lá, faz uma visita, conversa”.

5.3. PRINCIPAIS ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS COM OS TÉCNICOS

As entrevistas dos técnicos foram de fundamental importância para a pesquisa. Uma vez que os técnicos têm contato direto com os adolescentes atendidos no programa, conhecer suas concepções sobre os adolescentes, sobre o trabalho que desempenham e sobre o papel do programa na política pública de atendimento à juventude contribui para a compreensão de como os significados sobre a experiência no programa são construídos pelos próprios adolescentes. A análise das entrevistas amplia também o entendimento de como as diretrizes do trabalho, expressas nos documentos do programa, são postas em prática. Na fala dos entrevistados alguns pontos se destacaram e serão apresentados a seguir.

5.3.1. O público-alvo do programa – adolescentes em situação de risco/vulnerabilidade social

A definição do público alvo como “adolescente em situação de risco/vulnerabilidade” aparece na fala de todos os técnicos entrevistados. Esta seria a característica definidora tanto dos adolescentes como do programa que estaria voltado especificamente a este grupo. Isso está em conformidade com o projeto político-pedagógico do programa cujo objetivo principal é “promover o atendimento aos adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, que necessitam do Programa de Proteção Social Básica, oriundos da região metropolitana e Curitiba”. É importante ressaltar que no relatório anual da Secretaria Estadual da Criança e da Juventude a terminologia utilizada é “risco *peessoa*”.

A situação de risco/vulnerabilidade social é descrita pelos técnicos como a privação de direitos básicos, ambiente familiar e comunitário marcado pela violência e déficits educacionais, carência sócio-econômica e dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. Estes aspectos também estão presentes na descrição do público-alvo do programa no projeto político-pedagógico do programa que também especifica a carência econômica como critério de seleção dos adolescentes.

Na fala dos técnicos esta condição seria responsável por características indesejáveis de comportamento, falta de perspectivas e déficits escolares. Caberia, portanto, ao programa suprir estas carências pelo ensino de regras de comportamento, reforço escolar e acompanhamento do adolescente não só no programa, mas na escola, na empresa e também na família, uma vez que freqüentemente faltaria também a estes jovens uma adequada estrutura familiar.

5.3.2. A preparação para o primeiro emprego: o treino teórico e comportamental

A característica definidora do programa, que apareceu igualmente em todas as entrevistas, foi o encaminhamento para o primeiro emprego. Em seguida alguns aspectos da preparação para o primeiro emprego foram destacados. O período

denominado pré-aprendizagem foi mencionado por todos os técnicos como um diferencial do programa em relação aos outros programas que trabalham com a Lei da Aprendizagem. A pré-aprendizagem não está prevista na Lei, mas é considerada fundamental para o sucesso do programa. As características principais da pré-aprendizagem concentram-se em dois pontos básicos: a preparação teórica e a comportamental. A primeira corresponde à recuperação de déficits escolares que impedem aos adolescentes do programa o acompanhamento dos conteúdos envolvidos na profissionalização. Conteúdos estes que dependem de conhecimentos prévios, que deveriam ter sido adquiridos na escola, mas que, em função das dificuldades dos adolescentes na escola, não foram aprendidos. Assim, a pré-aprendizagem garantiria o domínio destes conteúdos básicos (matemática financeira, língua portuguesa, etc.), para que os adolescentes sejam capazes de acompanhar os cursos de profissionalização.

Outra característica da preparação dos adolescentes seria o treino comportamental dos mesmos. Este treino dar-se-ia de diversas formas: verbalmente pelos técnicos (*“Precisa trabalhar, ganhar dinheiro, precisa estudar com frequência. Trabalhar e trabalhar com responsabilidade”*), por meio das normas disciplinares regidas pela polícia militar (a pré-aprendizagem serviria para preparar os jovens para as normas do próprio programa) e pelas matérias de Ética e Cidadania formalmente ministradas desde o período de pré-aprendizagem, e que tem continuidade no período seguinte. Estas matérias abordariam principalmente o comportamento no trabalho, ensinariam o que se pode e o que não se pode fazer no ambiente de trabalho. Estas regras de comportamento seriam demandadas pela empresa que esperaria um comportamento mais adulto dos adolescentes.

Um ponto importante na relação entre as empresas e os adolescentes é a criação do serviço de mediação pelo programa. Este teria por objetivo mediar a resolução de problemas entre as duas partes envolvidas. Na perspectiva do psicólogo este serviço cumpriria o papel de “dar voz ao adolescente” e na perspectiva da assistente social isso permitiria à empresa a revisão de sua própria parcela de responsabilidade em relação a algum comportamento inadequado do adolescente. Há, assim, um processo de adaptação do adolescente à empresa e desta ao adolescente. Mas as empresas, como parte do processo educativo,

também estariam envolvidas no ensino das normas de comportamento socialmente aceitáveis ao adolescente.

5.3.3. *“Abraçar a causa” – o comprometimento com o modelo*

Um aspecto que aparece muito claramente na fala de todos os profissionais entrevistados é seu comprometimento pessoal com o programa. Isso aparece claramente na fala da assistente social que menciona a necessidade de se “abraçar a causa” do programa e pelo seu reiterado comentário sobre a gratificação sentida frente aos resultados alcançados junto a adolescentes e empresas conveniadas ao programa. O psicólogo também revela seu engajamento mencionando que trabalhar no programa foi uma escolha pessoal, pois ele poderia ir para outros setores da Secretaria. A pedagoga também demonstra sua implicação pessoal ao falar repetidamente dos resultados alcançados pelo programa.

Os resultados mencionados pelos técnicos são a resolução dos déficits escolares, a empregabilidade alcançada pelos adolescentes após saírem do programa, a continuidade dos estudos por parte dos mesmos e até a visita dos egressos do programa após sua saída. Estes resultados são atribuídos ao trabalho efetuado no programa: o acompanhamento do adolescente em diferentes ambientes, o trabalho de “implicação” voltado a fazer deles “sujeitos”. É claro na fala dos técnicos que estes o vêem como um modelo de trabalho com adolescente em situação de risco/vulnerabilidade a ser replicado. Assim, no panorama geral dos programas de atendimento a esta população o programa é defendido pelos técnicos. Não é possível saber, entretanto, até que ponto esta defesa do programa é espontânea, uma vez que os técnicos foram indicados pela direção do programa e liberados para entrevista somente após tomarem conhecimento do roteiro previamente à entrevista. De qualquer forma, o programa, como um todo, parece adotar esta posição – modelo de atendimento a adolescentes em situação de risco/vulnerabilidade social que necessitam de Proteção Social Básica.

5.3.4. A vontade pessoal

A questão da escolha e da vontade aparece de diferentes formas na fala dos técnicos, mas está presente em todas as entrevistas. A vontade pessoal, a escolha pessoal do adolescente em ingressar no programa é colocada como condição de sucesso e permanência. Esta questão não se articula em nenhum momento com a condição de risco/vulnerabilidade social. Assim, apesar da necessidade o adolescente teria que demonstrar um desejo pessoal de estar no programa. Esse aspecto é tão importante que foram feitas até modificações no processo seletivo para garantir a seleção de adolescentes que tenham pessoalmente optado pelo ingresso no programa, e não apenas respondido ao desejo e necessidade dos pais. O desejo pessoal aparece assim como uma característica auto-gerada do adolescente, característica que surgiria apesar das condições concretas de vida destes adolescentes.

Surge, entretanto, uma questão. Um dos técnicos se pergunta: quando o adolescente está no programa, quem escolhe: a empresa ou o adolescente? A questão é importante, pois aponta para o fato de que em algum momento a escolha do adolescente não poderá ser livremente orientada apenas pela vontade pessoal. Contudo, entre a demanda da família e a da empresa, preserva-se a última. Caberia perguntar por que esta é válida e a primeira não.

5.3.5. Questionamentos e observações

Além dos pontos mencionados anteriormente algumas observações e questionamentos sobre o programa foram mencionados pelos técnicos merecem menção. A primeira delas é a carga horária do programa, que foi considerada pesada para os adolescentes. A rotina dos adolescentes compreende três turnos: manhã, tarde e noite, com atividades diferentes em cada um deles. Esta situação não foi relacionada, justificada, nem criticada, apenas apontada.

Outra observação que consideramos importante mencionar é o histórico do programa. Este ponto foi mencionado por apenas um dos técnicos. Ele contextualiza o programa e aponta as modificações pelas quais foi passando até chegar à forma atual. Ele exemplifica as modificações com a questão da disciplina em casos como, por exemplo, atraso dos adolescentes. Anteriormente tratado apenas como uma falta a ser castigada, o técnico observa agora uma forma mais compreensiva de tratar com esses casos.

5.4. OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS

Antes de apresentar os adolescentes entrevistados nesta pesquisa é importante fazer algumas considerações que os situem no quadro geral da juventude brasileira e em seguida situá-los em relação ao programa do qual fazem parte.

Os entrevistados são jovens provenientes das classes mais baixas, estudantes e que ingressaram ou estão prestes a ingressar no mercado de trabalho. Em função da pertença ao programa social estudado, o mercado de trabalho aqui corresponde ao emprego em empresa privada. Em pesquisa realizada em Curitiba nos anos de 1998-1999 (SALLAS e cols., 1999), os jovens deste estrato socioeconômico (D e E) que trabalhavam ou que já tinham trabalhado em empresas privadas correspondiam a 13,8% da população jovem economicamente ativa. O fato de participarem de um programa que os encaminha obrigatoriamente ao mercado de trabalho em empresas privadas os coloca em uma posição peculiar. A pesquisa mostrou que os jovens deste grupo em geral são os que menos chances têm de ingressar ou alcançar um emprego em empresas privadas. Para estes jovens (os do programa), entretanto, o emprego é uma garantia. Portanto, é possível que esta peculiaridade explique muito de suas concepções sobre o trabalho, a escola e sobre suas perspectivas de futuro. Concepções que não se verificam com tanta frequência em jovens que não participam do programa, mas que fazem parte do mesmo estrato socioeconômico, sendo um fator importante na explicação da dimensão subjetiva da experiência desses jovens no programa.

Para a pesquisa foram entrevistados quatro adolescentes. Dois adolescentes estavam na primeira fase da formação, a pré-aprendizagem, e dois adolescentes estavam na segunda fase, a aprendizagem. Foram selecionados dois adolescentes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Procurou-se conhecer, com isso, jovens em diferentes etapas do processo de formação na instituição. A escolha de entrevistados de ambos os gêneros foi pensada por se ter verificado que em outras pesquisas as diferenças relacionadas a gênero indicaram especificidades quanto ao mundo do trabalho e valor atribuído à escolarização (AGUIAR; OZELLA, 2008; SALLAS e cols., 2003; INSTITUTO CIDADANIA, 2004). Considerou-se que incluir esta dimensão na seleção dos participantes da pesquisa possibilitaria ampliar a análise da experiência dos jovens tanto em seus aspectos particulares como os mais gerais.

Os jovens entrevistados foram indicados pela própria instituição que autorizou a realização das entrevistas somente após tomar conhecimento do roteiro de perguntas que seriam feitas aos jovens. O motivo deste procedimento não foi revelado pela instituição, mas pode-se supor que houve uma escolha prévia dos jovens que representavam mais claramente os valores que a instituição procura transmitir. Durante as entrevistas foi possível perceber que os jovens indicados eram o que a instituição considerava como o modelo de jovem formado pelo programa, mostrando uma adequação aos padrões sociais tanto no conteúdo de suas respostas como em sua postura geral durante a entrevista. Este aspecto revelou-se positivo para a coleta e análise das informações. Uma vez que esta pesquisa contempla o modelo de sujeito contemplado pela instituição tanto em termos de público-alvo como em termos de resultados esperados, os jovens indicados parecem cumprir com estas duas condições: representam o perfil do jovem atendido pelo programa e o resultado pretendido pela instituição. Estes jovens representam, portanto, os valores que o programa pretende transmitir e o modelo de sujeito que pretendem formar, são, portanto, os candidatos mais adequados para participarem da pesquisa.

As entrevistas efetuadas com os adolescentes não têm o objetivo de ser estatisticamente representativas da opinião dos mil adolescentes atualmente atendidos pelo programa. A razão desta afirmação é que, apesar do significado ser a parte mais estável das palavras, cada sujeito produz sentidos particulares sobre a

experiência, “pois a experiência do indivíduo encontra-se em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável” (Vigotski, 1934/1993 p. 5). Entretanto, o uso da palavra torna possível o entendimento entre as mentes, pois a comunicação pressupõe que a experiência individual seja incluída numa categoria geral e convencional. Vigotski observa, porém, que o sentido predomina sobre o significado, isto é, os eventos psicológicos despertados na consciência de cada indivíduo predominam sobre seu significado. O significado é a zona de sentido mais estável dentre todas as alterações de que o contexto pode provocar na consciência.

Cada um com sua história particular e forma específica de apreender a realidade, produziu sentidos específicos. Ainda assim, ao expressarem suas experiências por meio da palavra, utilizaram conceitos generalizados. Portanto, por meio da palavra podemos nos aproximar tanto das zonas mais estáveis de sentido, dos conceitos que permitem o intercâmbio social, ou seja, da concepção geral social sobre uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que podemos compreender os sentidos pessoais da experiência subjetiva. Esta é parte da razão pela qual podemos encontrar semelhanças entre os relatos dos adolescentes, sem esquecer também que uma vez que a pesquisadora, a partir de sua pesquisa prévia constituiu um quadro sobre a realidade pesquisada, privilegiou nas entrevistas certos assuntos em detrimento de outros. Como esta pesquisa está embasada nos princípios da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico dialético, a seleção teoricamente orientada de dados da realidade não deve constituir problema, pois nenhum olhar é neutro. Assim, os assuntos abordados na entrevista buscaram: conhecer as concepções de juventude presentes na fala dos adolescentes, perceber se os adolescentes identificavam características que os diferenciavam por fazerem parte do programa, conhecer como definiam a experiência de formação no programa, identificar valores e conhecer suas perspectivas de futuro.

Na seqüência serão apresentados os históricos dos adolescentes, conforme eles mesmos relataram, e os conteúdos de suas entrevistas organizados em núcleos de significação do discurso.

5.4.1. Mara

Mara tem 15 anos e está na pré-aprendizagem. Seus pais são separados e ela mora com a mãe e seus dois irmãos. Ela é a filha mais velha. Sua mãe é aposentada por invalidez, pois é deficiente visual há seis anos. Mara apresenta sua história marcando as dificuldades que seu contexto lhe impõe. A sensação de vulnerabilidade parece permear a sua fala, ela descreve as dificuldades que enfrenta: *“é tudo muito difícil, pra gente conseguir alguma coisa tem que lutar muito”*. A adolescente mora na região metropolitana de Curitiba. Esta sensação, certamente justificável, de impotência frente a realidade é confirmada em diferentes pesquisas (SALLAS e cols., 1999; GUIMARÃES, 2005). As razões deste sentimento de impotência são descritas na literatura como dificuldade de inserção profissional das classes D e E no mercado de trabalho resultante da escolarização precária, e do conseqüente “déficit de cidadania” enfrentado por este estrato socioeconômico. Este “déficit” é freqüentemente expresso pelo tratamento desigual que os grupos desprivilegiados economicamente sofrem pelas instituições públicas que fazem dos integrantes deste grupo os “suspeitos” crônicos de qualquer delito. Não é possível, entretanto, afirmar que Mara identifique em sua própria experiência dificuldades de inserção profissional. Mas este certamente é um tópico ao qual ela atribui importância, o que poderá ser observado na análise dos núcleos apresentada a seguir.

5.4.1.1. Juventude – entre a rebeldia e o futuro

Juventude, rebeldia e a necessidade de disciplina são temas que se articulam na fala de Mara. A juventude é vista pela entrevistada como rebelde. Ao responder qual sua visão sobre a juventude, Mara responde: *“Olha, a grande maioria é muito rebelde viu. Nossa, tipo, o pai fala pra não fazer uma coisa. É assim, tipo, tem aquela influência, o pai fala “não faz isso” e os amigos “vamos fazer e pronto”. Aí o que ele faz? Ele vai fazer o que o pai mandou, mas aí, pela influência dos*

amigos, acaba desviando e acaba indo pelo caminho errado". É possível identificar aqui a concepção tradicional de adolescência/juventude, associada a conflito e rebeldia. Esta concepção inicialmente criada na Psicologia tradicional naturalizou tanto o período como estas características e transformou a rebeldia numa característica constitutiva dos adolescentes. Por fim, a teoria foi incorporada ao discurso do senso comum e constituiu um significado amplamente aceito sobre a juventude.

Outro aspecto da concepção naturalizada de adolescência é que características indesejáveis como a rebeldia foram ao mesmo tempo naturalizadas e patologizadas. O termo "síndrome normal da adolescência" cunhado por Erikson, expressa esta contradição. Portanto, apesar da rebeldia ser constitutiva da adolescência/juventude, deve ser controlada por meio da disciplina. Assim, Mara vê as normas disciplinares existentes no projeto como positivas e necessárias à formação do adolescente. *"Porque que nem eu tinha falado pra você, tem aquela coisa da disciplina, o que entra aqui, você não vê, vai até o final, tudo, obedece certinho, você não vê ele fazendo bagunça em ônibus, em terminal, essas coisas. E já os que tão lá fora, fazem. Aqui, quando a gente tiver indo embora, porque todo mundo vai de ônibus né. É difícil quem os pais vem buscar aqui. Vai de ônibus. Ta sozinho, ta fazendo bagunça no ônibus, o cobrador que ta no ônibus liga pra cá e fala. Então, chega aqui aquele dia, o diretor vai lá, é difícil ele ir lá, vai lá embaixo [direção, técnicos] e ó. Começa e briga com todo mundo como deve ser"*.

O adolescente que se submete à disciplina e permanece no projeto poderia, então, assegurar um futuro melhor do que os jovens que não permanecem no projeto: *"eu acho que não é, por exemplo, o futuro dela, talvez, seja o emprego, mas não o emprego que ela teria se ela tivesse chegado aqui até o final. O futuro dela, se ela ficasse aqui, tem algumas empresas que pagam faculdade. Será que se ele sair daqui, lá fora ele vai poder pagar uma faculdade? Não vai, se ele não tiver uma base boa, uma estrutura boa"*.

Percebe-se no discurso de Mara que ela fala da juventude na terceira pessoa. Esta característica de rebeldia típica do adolescente não se aplica a ela, nem aos jovens que fazem parte do programa. Estes aceitaram a disciplina e foram resgatados de um futuro incerto. Podem ter um futuro promissor. Cria-se um circuito

em que o adolescente entra no programa→submete-se à disciplina→garante um bom emprego→assegura um futuro satisfatório.

Os planos para o futuro de Mara estão ligados diretamente ao projeto. Ela indica como principais objetivos a continuidade do trabalho e dos estudos, mas estes envolvem a carreira militar com a qual tomou contato no projeto. Ela afirma não querer trabalhar nas profissões apresentadas no programa. Deseja ser militar e voltar para o projeto, para poder ensinar o que aprendeu: *“Eu queria entrar no quartel, só que daí eu tenho que esperar fazer 18 anos. Eu vou sair daqui com 17. Eu vou ter que esperar um ano pra daí entrar no quartel. Só que daí, eu penso assim, só que daí eu quero ser militar, eu não quero ser aquele militar que tá lá fora. Eu quero ficar aqui, nesse lugar (...). Da mesma maneira como eu já obedeci os comandos dos comandos militares daqui, eu quero que os outros que vão entrar, ou até mesmo meus filhos, meus sobrinhos, quem entrar, eu quero que eles me escutem e ouçam o que eu tô mandando eles fazerem sabe. Passar um pouco do que eu aprendi pra eles”*. Mara talvez seja o exemplo mais emblemático da incorporação da noção de juventude associada à rebeldia, da necessidade de disciplina como forma de controle dos jovens, controle este necessário. Tão necessário que planeja juntar-se à instituição que representa de forma mais radical o controle disciplinar: o Exército.

5.4.1.2. Emprego e formação – os ganhos do projeto

Emprego e formação são apontados como os motivos para o ingresso no projeto. Ao contar sobre o que a fez interessar-se pelo programa Mara diz: *“você não entra aqui só pelo emprego, eu entrei mais pela formação sabe. Eu penso no emprego que eu vou ter, eu penso no que o emprego vai me proporcionar”*. A questão do emprego e da formação põe em relevo um aspecto amplamente discutido nas análises sociológicas: a centralidade do trabalho na vida social (CASTEL, 2005). Diante das profundas modificações ocorridas nas últimas décadas, a importância do trabalho foi questionada, mas as pesquisas junto à população

jovem, que teoricamente espelharia esta mudança do estatuto do trabalho, apontam para a manutenção do lugar do trabalho (SALLAS, 1999; GUIMARÃES, 2005).

A formação está relacionada ao emprego, uma vez que a jovem entrevistada vê os conteúdos ensinados no projeto como diretamente ligados à demanda de trabalho das empresas conveniadas ao projeto que recebem os aprendizes: *“daí tem dias assim, por exemplo, na segunda e na terça-feira, a gente faz atividade na sala, essa semana que ta tendo jogos né, mas a gente faz atividade em sala de gramática, matemática comercial, essas coisas, linguagem. Tipo, mais pra que lado assim, por exemplo, se uma empresa está precisando de uma recepcionista, tem que mandar uma recepcionista apresentada, que saiba falar e tudo, de acordo com o que eles estão pedindo. Não pode mandar um lá quem não sabe nem o que vai fazer”*. Por outro lado, o trabalho é visto também como local de formação profissional do aprendiz: *“a profissionalização é feita no emprego, lá na empresa. Então, eles dão a base e você faz lá. Tem que ser bem certinho, de acordo com o que eles estão ensinando aqui”*.

Um aspecto interessante é posto em relevo na fala de Mara: a visão do emprego como fonte de formação, ou a relação entre trabalho e educação. Marca uma diferença entre as percepções dos indivíduos das classes privilegiadas economicamente e os das classes mais pobres. Para o primeiro grupo, a profissionalização passa pela formação educacional de nível superior; para o segundo grupo o emprego é uma necessidade e a educação superior uma meta nem sempre alcançável (SALLAS e cols., 1999). Mara, por outro lado, vê o emprego como o qual será encaminhada como um aspecto de sua formação educacional e como uma espécie de “treino” para futuros postos de trabalho. O papel da educação não é desconsiderado, mas não é encarado como etapa à profissionalização. Percebe-se no discurso de Mara, a internalização dos significados sobre trabalho e educação que circulam em seu grupo social. As determinações deste discurso encontram-se nas condições concretas de vida a que a classe trabalhadora é submetida. Aqui dois aspectos merecem ser destacados. O primeiro, a necessidade urgente de trabalho que se impõe às classes pobres em nome da sobrevivência e a precarização das instituições educacionais, principalmente as públicas (96,5% dos jovens das classes D e E estão nestas instituições), que impedem qualquer

possibilidade de ascensão social por meio de um ensino de qualidade (SALLAS e cols., 1999).

Outro fator que pode constituir o sentido que Mara atribui ao trabalho é o contexto do programa. As práticas do programa social aqui discutido estão assentadas nos pilares educação e trabalho. Estar matriculado na escola é condição de ingresso e permanência no projeto. Ao mesmo tempo, a preparação dos jovens no programa tem como objetivo o encaminhamento para postos de trabalho em empresas privadas. Portanto, o ingresso no programa é garantia de emprego formal. Soma-se a isso o conteúdo dos cursos que ocorrem no programa que são um misto de matérias escolares (português, matemática, idiomas) e cursos profissionalizantes. O programa, entretanto, está voltado para o mundo do trabalho e é neste sentido que a educação é entendida: como a preparação para o trabalho.

O projeto acarretaria uma vantagem especial quanto ao mercado de trabalho: o jovem aprendiz estaria adiantado em termos de carreira em relação aos jovens que não participam do projeto. Mara comenta: *“o jovem que é beneficiado aqui dentro, ó, uma pessoa que nunca entrou aqui, que nunca estudou aqui, dois adolescentes de 16 anos, um que esteja aqui dentro e um que esteja lá fora. O emprego que um aluno daqui consegue ter, aquele que vai ta lá fora vai ficar dois anos pra conseguir o mesmo emprego. Então, quando aquele que ta lá fora entra no emprego, aquele que entrou por aqui, já é chefe dele, sendo que os dois têm a mesma idade. Então, esse é o benefício que eles dão”*. Percebe-se por esta fala que o valor reproduzido por Mara é o da competitividade. Tão enfatizado no atual estágio em que o capitalismo se encontra (Castel, 2005). Com o avanço da globalização do comércio e o enfraquecimento do Estado, a flexibilização das relações de trabalho e o desemprego em massa acarretaram um duro golpe às diversas categorias de trabalhadores. A coesão anterior destas categorias que permitia a união em torno de objetivos comuns e a proteção dos trabalhadores por meio da pressão conjunta pela regulação das relações de trabalho deixou de existir. Como coloca Castel (2005) *“cada um é levado a colocar em evidência sua diferença para manter ou melhorar sua própria condição”*. Essa parece ser a lógica por traz da fala de Mara; o programa permitiria aos jovens que dele participam a aquisição de características diferenciais que permitiriam alcançar uma melhor condição que só pode ser usufruída pelo indivíduo e não compartilhada pelos semelhantes.

5.4.1.3. O papel da força de vontade

Mara enfatiza várias vezes a força de vontade como um fator primordial para ingresso no programa. *“Eu acho que faz a gente entrar aqui é a força de vontade. Porque teve muita gente que ficou lá fora e chegou aqui no dia, no resultado da segunda etapa, e não passou e tava chorando ali na frente. Só que não teve força de vontade”*.

Do mesmo modo a falta de força de vontade é indicada como a causa da desistência do projeto: *“como que eles conseguiram chegar até aqui? Porque eles têm força de vontade. Os outros que desistiram ou é porque não gostavam, ou é porque tinham preguiça, ou alguma coisa do gênero”*.

A questão da força de vontade demonstra a reprodução de um valor intensamente transmitido na sociedade capitalista. Na modernidade os ideais de liberdade e igualdade e a valorização do indivíduo em relação a coletividade criaram a naturalização de uma suposta igualdade entre os homens (BOCK, 2002). Assim, todos foram proclamados iguais e livres para buscar sua própria ascensão. A desigualdade que não foi solucionada pelo capitalismo precisava de uma explicação e esta foi buscada no próprio indivíduo. Se todos são iguais, a responsabilidade pelo insucesso só pode ser creditada a ele mesmo e não às condições sociais ou às relações de poder. Na fala de Mara, o ingresso no programa que, em última análise é a garantia de emprego, é resultado da força de vontade do indivíduo. Nota-se aqui o forte acento moralizante que também espelha o ideal liberal de liberdade. A falta de força de vontade seria uma questão de opção de um indivíduo livre que, portanto, escolheu o fracasso.

5.4.2. Henrique

Henrique tem quatorze anos de idade e está na pré-aprendizagem. Sobre sua família relatou que seu pai morreu há três anos. Logo em seguida ele se diz uma pessoa feliz cuja família é unida e boa. Ele mora com a mãe, a irmã e um sobrinho. Nasceu e mora em Curitiba. Sua mãe estava desempregada há quatro meses.

5.4.2.1. Disciplina – a grande diferença

A disciplina é o tema que perpassa toda a entrevista. A disciplina rígida é a causa da busca pelo projeto e o critério de seleção para o mesmo. Henrique conta que conheceu o projeto por meio de sua mãe e de um amigo: *“que é um lugar bom, que vão te dar muita disciplina, vão te dar um emprego depois. E o meu vizinho, ele falava também, que era bom, que ele gostava, que era uma coisa bem rígida, mas era bom de ficar. Foi assim que eu comecei”*.

Henrique enfatizou a apreciação pela disciplina e a colocou como um aspecto formativo do jovem no projeto: *“tem muita gente que não tem nenhuma disciplina pra entrar aqui e quando entra, nossa, muda tudo, traz até respeito assim mais pros outros. Faz a gente ficar mais consciente das coisas que faz. Traz saber (...). Sobre se relacionar na sociedade, assim, com as outras pessoas. É muito bom.*

A disciplina seria, por fim, o grande diferencial entre o jovem participante do projeto e o que não participa: *“alguns lá começam a fazer bagunça em qualquer lugar, não tem respeito. Aqui a gente tem respeito em tudo né”*. A falta de disciplina (“ter feito algo errado”) seria a razão da não permanência do jovem no projeto.

A disciplina aparece no discurso de Henrique como necessidade e valor. O programa é visto de maneira positiva em função da disciplina. Diferente de Mara, a disciplina não aparece como uma forma de controle da rebeldia, mas como forma de educação e mesmo de inclusão do jovem no universo das regras sociais necessárias à “vida em sociedade”. Se o sujeito em princípio é indisciplinado e,

portanto, não sabe viver em sociedade, está excluído. Aprender por meio da disciplina torna-se, então, um meio de inclusão social. Na fala de Henrique a inclusão se efetiva por meio do emprego, o que confirma a centralidade do trabalho na vida dos jovens, e por meio do aprendizado das regras de convivência em sociedade. Assim, os jovens não incluídos no programa, num certo sentido, não teriam acesso às regras que lhes permitiriam conviver em sociedade. Para H. os não incluídos no programa, são os futuros excluídos da sociedade, os que não conseguirão emprego, os que não saberão “se relacionar na sociedade”.

5.4.2.2. O projeto – honra e saber

O entrevistado coloca que participar do projeto é uma honra, pois é a realização de um sonho. Afirma não haver nada de que não goste no projeto e que não o trocaria por nada. Segundo o entrevistado, quem passa pelo projeto, sai com um saber que o diferencia dos jovens que não participaram do projeto.

P⁸: Como você acha que seria o futuro dessas pessoas que por algum motivo não continuaram na Guarda?

H⁹: Não vai ser a mesma coisa do que se tivesse continuado na Guarda. Talvez depois que saiu da Guarda vai ter o seu trabalho garantido, pode ser que a empresa contrate mais, contrate como funcionário depois. Não vai ter aquele saber. Não vai ter a honra de falar eu fui da [programa], não precisei desistir.

P: Você acha que é uma honra?

H: Eu me sinto honrado.

Percebe-se a possibilidade de referência e pertencimento à instituição/programa. Aqui é possível identificar apenas uma das muitas determinações do processo de constituição da subjetividade de Henrique. Zanella e cols. (2002) lembram que na perspectiva sócio-histórica os sujeitos se constituem a partir das relações sociais. A constituição do sujeito é resultante da apropriação, ou internalização, da cultura em diversos aspectos. A apropriação é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte e dos lugares

⁸ Pesquisadora

⁹ Henrique

sociais que neles assumem. Os lugares sociais são, por sua vez, as posições designadas aos sujeitos no grupo e por eles aceitas. Este movimento é dialético, pois ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui no grupo, o grupo é constituído pelo sujeito, de modo que há uma imbricação entre a história do sujeito e a história do grupo. A pertença a um grupo expõe esta dialeticidade, pois relaciona o sujeito a uma totalidade que é também por ele constituída. No discurso de Henrique percebe-se a importância que ele atribui a pertencer à instituição (ser uma honra). Ele vê esta experiência como um marco na sua história pessoal. Portanto, um aspecto da sua constituição subjetiva.

5.4.2.3. Planos para o futuro – “Eu quero ser feliz”

Sobre seus planos para o futuro Henrique salienta que quer ser feliz e define isso como a constituição de uma família, e o ingresso no mundo do trabalho. Henrique não responde com muita certeza, mas afirma querer dar prosseguimento aos estudos e cursar Matemática e Filosofia. Faz parte dos seus planos para o futuro ajudar a mãe que é vista como uma mulher batalhadora. *“Dar um futuro melhor pra minha mãe porque eu acho que ela é muito batalhadora. Eu quero fazer uma família né. Quero fazer faculdade de matemática e filosofia (...). Eu quero ser feliz”*. Henrique relaciona ser feliz com a constituição de uma família e um trabalho. O trabalho, entretanto, não é o foco central de seus planos futuros: *“quero trabalhar, mas não me matar na empresa porque eu acho que isso não leva a nada”*.

Na fala de Henrique é possível perceber elementos que podem estar relacionados a gênero. Ele relaciona felicidade com o trabalho e a constituição de uma família. Na análise de Guimarães (2005) feita sobre os dados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (Instituto Cidadania) a autora observa que o trabalho surge como assunto de interesse para todos os jovens, mas este interesse é mais marcado nos rapazes de maior idade. As moças interessam-se mais por educação. Este dado pode estar relacionado com a ainda existente noção do homem como provedor da família, o que o levaria a uma necessidade mais urgente de ingresso no mercado de trabalho. No discurso de Henrique a responsabilidade com a provisão

de recursos para a família é evidente. Mas esta responsabilidade não parece estar postergada para o futuro e nem relacionada apenas à constituição de sua própria família. Ele manifesta o desejo de ajudar sua mãe e esta possibilidade está suspensa apenas a curto prazo. Como Henrique está na primeira fase de formação no programa ele ainda não foi encaminhado ao emprego. Mas no próximo ano ele já estará trabalhando e não é difícil prever que ele participará significativamente da renda familiar. Esta situação aponta para o que diferentes análises assinalam (FRIGOTTO, 2004; SALLAS e cols. 1999): a adultização do jovem que é precocemente chamado a assumir responsabilidades. Do ponto de vista social, Frigotto (2004) demonstrará que a conseqüência da entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho terá sérias implicações no agravamento das condições socioeconômicas do país.

5.4.3. *Aline*

A adolescente tem 15 anos e cursa a aprendizagem. Ela mora na região metropolitana de Curitiba apenas com sua mãe que é empregada doméstica. Seus pais se separaram antes dela nascer e ela só veio a conhecer seu pai aos nove anos de idade.

Aline trabalha pela manhã, freqüenta o programa três tardes por semana e estuda à noite. Ela trabalha no setor de Recursos Humanos de uma empresa privada fazendo serviços administrativos (digitação, xerox).

5.4.3.1. Disciplina – razão do ingresso e permanência no projeto

A disciplina é considerada pela entrevistada uma característica marcante do projeto. Esta disciplina é encarada como necessária e com uma função educativa, permitindo o aprendizado da responsabilidade, a identificação do que fazer, a obediência no trabalho. Aline comenta sobre o programa: *“tem uma disciplina que*

devia ter nos colégios né. Ele tem uma disciplina como se fosse o comando né, o comando militar. Nem todo mundo gosta né, mas eu acho assim que é muito bom porque é rígido ainda mais que vem do diretor né, que é muito rígido". Os benefícios da disciplina seriam: *"ela ajuda ele a ter responsabilidade, ajuda ele a saber o que ele deve e não deve fazer, a hora certa, a hora errada, e ele obedecer as pessoas né."* Aline também se identifica com esta característica tendo definido a si mesma como uma pessoa sem tendências à indisciplina ("nunca fui de zoar, de briga"), além disso, manifesta apreciação pelos exercícios que envolvem disciplina militar.

No discurso de Aline o programa assume o papel geralmente designado à Escola. Sobre a escola Aline não fala muito. Apenas comenta que as escolas deveriam se parecer mais com o programa, mas refere-se apenas à disciplina. Sua concepção de escola não é clara, o que leva a questionar qual sua imagem de escola. Uma vez que ela menciona apenas a questão da disciplina e não da aprendizagem escolar, qual seria a função de escola para ela? Na pesquisa de Sallas e cols. (1999) os jovens atribuíram à escola o papel de formador do caráter (juntamente com a família), de preparação para a inserção profissional, como instituição que ajuda a ter disciplina não só na escola, mas no trabalho e em outros espaços. Na fala de Aline, mesmo estas funções foram transferidas ao programa. Esta transferência da responsabilidade outrora outorgada pelos próprios jovens à escola pode estar associada à precarização da escola pública. Como coloca Sallas e cols (1999) "qualquer corte ou queda na qualidade da escola pública atinge direta ou imediatamente aqueles que poderiam esperar ascender socialmente através de um bom ensino" (p.245). No caso do programa, jovens, como Aline, são supridos dos déficits da escola pública pelo projeto. Aprofundando este raciocínio: se a função do programa é a preparação para o mercado de trabalho, e se supre as deficiências da escola, o papel da escola também seria a preparação para o trabalho. Resta questionar se no entender dos jovens a função da escola se resumiria à preparação profissional.

Por outro lado, a falta de disciplina também é colocada como a causa da não permanência dos jovens no programa. A entrevistada também contrapõe os jovens que participam e os que não participam do projeto em relação à disciplina: os jovens geralmente teriam pouca disciplina, uma vez que não seriam educados adequadamente pelos pais e por isso estariam envolvidos com drogas e gravidez

precoce. Aline relata: *“só que os jovens de hoje os pais não dão educação, eu acho pelo menos assim né. Eu não tenho preconceito com ninguém, eu falo, eu tenho minha opinião e fico pra mim, só que eu acho que os pais de hoje em dia não dão educação pros filhos, por isso que os filhos estão desse jeito, e também que os filhos fazem besteira, droga, maconha, cigarro, ainda mais com a gravidez agora nas meninas. Eu conheço muita gente da minha idade que tá grávida e já tem dois filhos”*. Em contraponto, ao falar de si mesma e sua rotina no programa ela coloca: *“mas eu gosto, porque eu acho assim, muita gente não faz nada né, nem estuda. Tem esses jovens de hoje em dia. Pra mim eu tô gostando de trabalhar, de ser efetivada na empresa né; eu tô fazendo de tudo, eu tô fazendo inglês né. Eu acho muito bom vir pra [o programa]”*.

As considerações de Aline sobre a indisciplina dos jovens vêm-na como resultado da falta de educação que deveria ser provida pelos pais. Aqui fica evidente a culpabilização dos indivíduos (desta vez os pais). Cabe questionar (e esse questionamento ficará em aberto) se Aline reproduz um discurso comum e veiculado nas instituições que coloca a família como responsável pelos problemas de crianças e jovens, discurso novamente comum nas instituições escolares. De qualquer modo, percebe-se que quando Aline fala dos jovens indisciplinados “de hoje em dia”, ela se exclui do grupo e procura seu lugar social na instituição pelo reconhecimento, em sua própria subjetividade, de traços em comum com a instituição (“nunca fui de zoar”). Por fim, o papel da instituição na sua constituição subjetiva é reforçado por sua aprovação do programa (“acho muito bom vir pra [o programa]”).

A saída do projeto motivada por indisciplina traria, ainda, prejuízo à reputação profissional do jovem (“ficaria com o nome sujo”), pois o jovem não poderia contar com a carta de recomendação do programa. Aline vê o programa com uma importante participação na trajetória do sujeito, principalmente pela relação do programa com a vida profissional do adolescente.

5.4.3.2. “A gente aprende a conviver com as pessoas” – a preparação para o trabalho

As experiências e conteúdos vivenciados no projeto giram em torno do aprendizado das condutas corretas principalmente no ambiente de trabalho. Assim a entrevistada descreve os conteúdos abrangidos na matéria de Legislação como sendo os direitos e deveres. Ética abrange, em sua concepção, o comportamento no trabalho, a apresentação pessoal (higiene), a obediência às autoridades no trabalho. A matéria de Cidadania ensinaria responsabilidade. Aline descreve os conteúdos: *“o primeiro módulo que a gente teve foi esse, o segundo foi de Ética né, e a professora pegou muito nessa parte pra gente apresentar porque todo módulo a gente teria que apresentar pra gente perder a vergonha de falar em público né, e pra gente aprender a conviver com as pessoas né. E a Ética tanto no trabalho, como aqui, pra gente obedecer assim, pra gente respeitar, o limite né, foi isso que eu achei mais interessante no curso (...). Eu acho que cidadania tem haver também com(o) o cidadão né. Cidadania, cidadão né. O cidadão responsável, na rua no trabalho, ser ético assim né”*.

Aline revela em sua fala o quão importante o trabalho é em sua vida. Todos seus planos a curto e longo prazo envolvem o trabalho. A própria idéia de que o programa ensina “a conviver com as pessoas” volta-se para os comportamentos adequados no ambiente de trabalho. Em toda a entrevista o trabalho teve importância central, não sendo possível identificar outro campo de interesse na fala de Aline. O trabalho converte-se também na possibilidade de assumir uma posição de cidadã. Mas o que chama a atenção é a idéia de que o comportamento adequado no trabalho envolve obediência. Diante disso não se pode deixar de lembrar a reflexão de Frigotto (2004)

Uma pedagogia adequada ao projeto social da globalização e que objetiva, de acordo com Carlos Paris (2002, p.240), uma domesticação das massas, restringindo a responsabilidade do cidadão ‘ao trabalho bem-feito’. Um cidadão ‘que paga seus impostos [...] e que careça de visões globais e sentido crítico’, e que convença de que a atividade política ‘não é ofício de todos, mas dos especialistas’(p.197).

O autor lembra que a questão do trabalho precoce e da educação precária dos jovens das classes trabalhadoras está inscrita no núcleo estrutural do capitalismo.

Os jovens que não estão dispostos a aprender estes conteúdos seriam os que saem do programa. A recusa em aproveitar as oportunidades ofertadas pelo programa acarretaria resultados negativos para os jovens egressos do programa. *“agora se eles ficarem nem aí por causa de bobeias, aí eles não vão ter nada na vida né. Não vão conseguir nada, não vão fazer curso, não vão estudar.* Novamente o indivíduo aparece como causa de seu fracasso, o que reitera a colocação de Frigotto de que os jovens foram sujeitados a uma educação que produz sujeitos carentes de visões globais.

5.4.3.3. Aproveitar as oportunidades e “correr atrás”

Na fala da entrevistada está presente a associação entre o esforço pessoal, ou a força de vontade e as perspectivas futuras. Assim a força de vontade aparece desde o princípio, na determinação da jovem ao participar da seleção para o projeto, como critério de seleção (“ter objetivo”), na forma como considera o programa, ou seja, como uma oportunidade que deve ser aproveitada pelo jovem, pois apenas o ingresso no projeto não garantiria um futuro promissor. Aline comenta: *“na entrevista né, que eles avaliam como a pessoa é, porque eles dão chance pra quem, não vou dizer carente, uma pessoa que mora, por exemplo, só com a mãe, como no meu caso, ou só com o pai; uma pessoa assim, que não tem oportunidade, que não tem oportunidade de pagar um curso”.*

A falta de vontade, ou objetivo, é criticada pela entrevistada, quando fala de alguns colegas que não teriam tanto comprometimento com o projeto, esses são encarados como pessoas que estão “roubando” a oportunidade de outra pessoa que poderia aproveitá-la melhor: *“acho que tipo, não valeu nem a pena as pessoas que entram aqui e ficam só fazendo zoeira, não levam a sério, tem muita gente que queria estar no lugar deles, que queria estar levando a sério e eles estão roubando o lugar dessas pessoas”.*

A idéia do programa como oportunidade é bastante presente na fala de Aline. Esta idéia associa-se a necessidade de cursos que poderiam preparar melhor o jovem para o mercado de trabalho e torná-lo mais empregável.

SALLAS e cols. (1999) apontam a percepção dos jovens para a necessidade de conhecimentos como informática e idiomas para que o jovem esteja preparado para o mercado, levando-os a sentir necessidade de um investimento escolar maior. Os autores se perguntam se no quadro atual de precarização e diminuição dos postos de trabalho esta alternativa seria realmente uma saída viável. Percebe-se que no programa é criada uma situação artificial. O programa acaba reproduzindo esta lógica e assegurando os resultados, pois age tanto no fornecimento de habilidades necessárias à “empregabilidade” como na oferta de postos de trabalho. A situação é, no entanto, artificial na medida em que o posto de trabalho é assegurado por lei (a Lei do Aprendiz) durante o período em que o jovem participar do programa. Não há garantia de continuidade no emprego. Uma vez tendo saído deste primeiro emprego o jovem enfrentará a mesma baixa oferta de emprego que outros jovens. Aline não percebe esta situação. A realidade do desemprego não é mencionada em nenhum momento na entrevista. A idéia é sempre da adequação ou inadequação do jovem a uma demanda por habilidades. Fazer cursos, portanto, seriam a garantia de ingresso no mercado de trabalho.

De qualquer modo, para os jovens que fazem parte do programa sua primeira inserção no mercado do trabalho parece menos difícil do que para a maioria dos jovens e acaba por determinar muito da trajetória do jovem, ou pelo menos suas perspectivas. Sobre seus planos ela diz: *“E depois que eu terminar o ensino médio eu quero fazer curso né, cursinho porque depois eu quero fazer faculdade de administração e eu espero ser efetivada na minha empresa né, porque onde eu trabalho eu to gostando muito né; eu não sabia o que eu queria fazer, agora eu já sei né, porque o meu primeiro emprego iria influenciar muito né e eu sempre gostei de administração assim né, algo assim né. E agora eu já sei o que eu quero fazer, eu quero fazer faculdade de administração”*.

Uma questão a se considerar, no entanto, é que a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho foi transferida para a dificuldade de ingresso no programa. De certa forma, a competitividade foi antecipada e deslocada, do emprego para o programa, mas a lógica da competitividade permanece a mesma. Entretanto, este

deslocamento acaba por desviar a atenção para o problema da escassez de postos de trabalho. A escassez de vagas para o programa é vista como uma eventualidade que põe em relevo a diferença entre os que têm força de vontade e os que não. Pensando no programa em termos de política pública, sua eficiência é questionada na medida em que se mantém consistente com a ideologia dominante da concorrência no mercado de trabalho e da formação como garantia de segurança.

Isto nos leva ao segundo ponto. A noção de empregabilidade. Segundo Frigotto (2004) a empregabilidade espelha a ideologia do “capitalismo flexível” e é uma nova forma de aumentar a exploração. Constitui-se no conjunto de competências reconhecidas pelo mercado como necessárias ao cidadão produtivo. O trabalho carece de permanência, portanto, a única arma do sujeito para enfrentar o mercado de trabalho é possuir as características que o permitem manter-se na competição pelos postos de trabalho. Esta ideologia “aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder” (p. 197).

5.4.4. Maurício

Maurício tem dezesseis anos e está no período da aprendizagem. Ele nasceu no interior do Paraná, mas mudou-se para Curitiba ainda bebê. Ele descreve a si mesmo como uma criança feliz. Com cinco anos seus pais se separaram. Ele tem uma irmã e meio-irmãos mais velhos do primeiro casamento de seu pai, assim como um meio-irmão mais novo do segundo casamento de sua mãe. Maurício relata que seus irmãos são unidos, mas relata que tem pouco contato com seu pai que não mora mais em Curitiba. Moram juntos Maurício, sua mãe, sua irmã mais nova e seu meio-irmão mais novo. Sua mãe é cobradora de ônibus.

O trabalho de Maurício é na área de segurança no trabalho. Ele trabalha de manhã, frequenta o programa três vezes por semana à tarde e estuda à noite.

5.4.4.1. Entrar no projeto – vontade e “cabeça aberta”

A razão da procura pelo projeto indicada pelo entrevistado foi o primeiro emprego e os cursos profissionalizantes que são oferecidos. A vontade pessoal e a disposição para aprender (“cabeça aberta”) são apontadas como as razões que levam um jovem a ser admitido no projeto. Maurício explica: *“eu acho que se a pessoa tiver força de vontade e quiser entrar aqui ela vai conseguir entrar aqui, independente de ser fácil ou difícil. Se ela quiser entrar ela entra”*.

A condição financeira também foi identificada como um critério de seleção para o projeto. Maurício aponta o perfil dos selecionados para o programa: *“eu creio que as pessoas mais pobres e que tenham mais Q.I.”*. Nesta fala fica clara a conjugação de duas idéias: (1) são admitidos no programa os jovens pobres (2) é necessário ter uma aptidão especial. Para ser admitido já é necessário ter condições de “empregabilidade”. Novamente aqui a idéia de que características individuais serão responsáveis pelo sucesso do sujeito é verificada.

5.4.4.2. A formação para a vida e auto-estima – os benefícios do projeto

Os conteúdos e experiências vivenciados no projeto são apontados pelo entrevistado como importantes para a formação tanto no ambiente no trabalho como fora dele: *“Não só lá na empresa né, como na minha vida. No colégio, tudo né, você abre a cabeça pra várias coisas diferentes né”*. Maurício aponta que os conteúdos ensinados nos cursos permitem ao jovem saber como se portar, como conversar e se relacionar com diferentes tipos de pessoas: *“A forma de se portar diante das pessoas, a nossa forma de conversar, buscar conhecimento sobre novos assuntos, buscar o que ta na mídia, no cinema e não só o que ta naquela coisa de sempre estudar, estudar, estudar, e esquecer da sua diversão né, ir no cinema, ir numa festa. Então você aprende a manter um relacionamento com pessoas de todos os estilos, de todos os gostos. A gente aprende a conversar de tudo. Então eu vejo que na empresa começam a falar de futebol, você tem do que falar. Começam a falar*

sobre política, você tem uma opinião. Eu acho que se não fosse a Guarda você não teria essa opinião pelo menos pré-estabelecida já. Eu não conseguiria conversar com eles sobre tudo”.

Para Maurício, estas habilidades conquistadas na aprendizagem diferenciam o adolescente que ingressa no projeto dos que não participam dele: *“e a pessoa aqui tem contato, ela conversa com pessoas de diferentes idades, não só da sua, então, ela começa a ampliar os seus conhecimentos e ver como que é o mundo lá fora”.*

Na fala de Maurício é possível perceber o papel do projeto na constituição de sua subjetividade. O programa é responsável, em sua visão, por determinar uma parte significativa de sua história, de suas características pessoais. É responsável também por habilitá-lo a participar da vida social de forma eficiente. Aqui esta noção de um “pacote de competências” de empregabilidade também aparece. Parece que se espraia para outros domínios da vida do sujeito. O que mais uma vez demonstra como a estrutura social (com suas relações de poder e ideologia) configura a constituição subjetiva.

A oportunidade de um trabalho remunerado é identificada como um ganho que permite ter acesso a objetos de consumo e ajudar a família financeiramente. Maurício percebe também um aumento de sua auto-estima. Ele descreve: *“que nem lá em casa, como era só minha mãe que trabalhava, era um pouco apertado. Quando é comigo você já consegue comprar outra coisa, pode ajudar em casa. Então, levanta a tua auto-estima, você ter o dinheiro todo fim do mês, pra você comprar alguma coisa que você queria, mas não podia se você não tivesse trabalhando. Pra ajudar sua mãe, coisa que você não podia antes”.*

Na fala de Maurício está presente, como no discurso dos outros jovens entrevistados, a visão do trabalho como necessidade tão comum entre os jovens das classes populares. O que aparece aqui é o sofrimento ético-político que a exclusão do acesso aos bens e serviços acarreta a estes jovens. No avesso da fala de Maurício percebe-se que a exclusão gera sofrimento e um sentimento de pouco valor. O trabalho, por conseguinte, acaba por atuar como o antídoto deste sentimento. Por meio do trabalho o sujeito pode reconhecer em si valor.

5.4.4.3. “A próxima etapa” – maturidade e planos para o futuro

Maurício identificou na maturidade algo que diferencia os jovens que participam do projeto dos que não participam: *“ele vai amadurecendo de forma mais rápida do que ele amadureceria fora daqui. Então, eu vejo que esse convívio mesmo amadurece a pessoa”*. Segundo ele o programa permite que os jovens aproveitem o período relativamente descontraído da juventude, mas também pensar na próxima etapa da vida: *“eu acho bom porque tipo, ela continua com aqueles mesmos pensamentos da sua idade, de brincar, de dançar, de se divertir, mas também manter o pensamento no que tiver que fazer daqui pra frente, no quê que vai fazer na sua próxima etapa da vida. Ela consegue manter o planejamento, assim, depende das pessoas da sua idade pela diversão, mas também ela consegue planejar a sua vida”*.

Na pesquisa de Sallas e cols. (1999) os autores apontaram que os jovens das classes pobres sentem que vivenciam exigências precocemente e esta precocidade é sentida como negativa. Na fala de Maurício esta precocidade é vista como positiva, como possibilidade de preparação para o futuro, mas de manutenção de características de juventude. Talvez no caso de Maurício, a própria vivência de um aumento de valor pessoal possibilitado pelo trabalho acabe por fazê-lo vivenciar a experiência de trabalho e assunção de responsabilidades como um fator que agregue valor a si mesmo.

Ele define a si mesmo como sendo menos afeito à baladas, como a maioria dos jovens: *“eu, no final de semana eu prefiro, se for sair pra algum lugar, ir pra um lugar mais calmo, um parque, num cinema, diferente da maioria deles né. Eles preferem todo mundo ir pra balada no final de semana, no sábado. Não que eu não goste né, mas eu prefiro um lugar mais calmo. Eu acho que eles só pensam em viver essa parte da vida”*.

Seus planos para o futuro envolvem a continuidade no trabalho que iniciou no projeto e os estudos neste mesmo campo. Ele identifica esta escolha com o crescimento desta atividade no mercado de trabalho, mas também afirma gostar do mesmo. O esforço é mais uma vez enfatizado nos planos para o futuro: *“é difícil né, chegar lá no final pensar em se formar engenheiro e segurança do trabalho. Mas é*

uma meta. Eu vou manter ela e tentar seguir ela. Eu vou fazer o meu técnico de segurança do trabalho, depois da Guarda. Depois disso conseguir, porque se formar em engenheiro e segurança do trabalho já tem que ser formado em uma outra engenharia antes, ou em arquitetura. Então, é um pouco difícil. Então, eu tenho que cursar duas faculdades pra mim conseguir chegar lá né, aonde eu quero. Então, eu pretendo me esforçar né, pra fazer o técnico em segurança do trabalho e com meu salário poder pagar minha faculdade, ou mesmo uma bolsa, e depois dessa faculdade né, conseguir chegar lá no curso de engenharia em segurança do trabalho". Os planos de Maurício só atestam o quanto os jovens das classes pobres se vêem obrigados a esforços hercúleos para terem alguma chance de melhora nas suas condições. O que mais preocupa é que este esforço é sentido como algo natural. Uma responsabilidade de cada indivíduo. Esta posição só mostra o quanto os valores liberais acabam por conformar o sujeito e torná-los responsável aos seus próprios olhos pelo seu fracasso. Afinal, como enfatizado no discurso do novo presidente dos Estados Unidos da América "todos são livres para buscar sua própria felicidade", como se as possibilidades de autonomia do sujeito fosse uma simples questão de livre escolha. O que as falas de Maurício e dos outros jovens demonstram é que qualquer possibilidade de autonomia é fruto da ventura de ser selecionado por um programa: 200 jovens dentre 1000 que se candidatam, e que o caminho da melhora das condições de vida é um esforço quase inumanos que nada tem de natural.

5.5. A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS NO PROGRAMA - SIGNIFICADOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS DOS JOVENS

O conjunto de entrevistas ainda pode ser analisado em relação a alguns aspectos que são de interesse para o tema proposto na pesquisa. São conteúdos que aparecem na maioria das entrevistas e que ajudam a compreender a relação dos adolescentes com o projeto. González Rey (2004) coloca que a categoria subjetividade social permite perceber elementos gerais de sentido subjetivo, produzidos socialmente em cada espaço de subjetivação social. Ao considerar as

entrevistas dos adolescentes foi possível identificar alguns destes elementos gerais que podem constituir a subjetividade social dos adolescentes que integram o programa aqui abordado.

5.5.1. As concepções de adolescência/juventude

Apesar das diferenças entre os entrevistados, adolescência ou juventude foi definida por eles como um período em que estão presentes rebeldia, suscetibilidade à influência dos pares, inconseqüência; mas ao mesmo tempo, como um período de possibilidades que podem ser aproveitadas.

Os jovens do programa negariam as características negativas da juventude sendo mais disciplinados, obedientes aos adultos e às figuras de autoridade, preparando-se para o futuro. A identificação com estas características é apresentada pelos adolescentes como um dos motivos para o ingresso no programa, um motivo mais significativo do que a condição de risco ou vulnerabilidade social, que é apenas mencionada, mas não enfatizada. Não há nem mesmo a certeza de que esta condição seja determinante para o ingresso do jovem no programa, levando a pensar que os jovens entrevistados não se identificam com a condição de risco e vulnerabilidade social. Em sua concepção a entrada no projeto se dá muito mais por características positivas que eles possuiriam do que pela falta, ou privação.

5.5.1.1. A disciplina

A disciplina é uma característica presente em todas as entrevistas. É atribuída a ela uma função educativa e formativa dos adolescentes, que em todas as entrevistas revelam uma identificação com este aspecto que aparece na forma de apreciação pela rigidez disciplinar do programa, a concordância com este estilo (“deveria ter nos colégios”) ou pela descrição de si mesmo como uma pessoa disciplinada.

A disciplina parece ser mais enfatizada nas entrevistas dos adolescentes que estão a menos tempo no programa, são os adolescentes que estão no período da pré-aprendizagem. Como sabemos este período é caracterizado como uma preparação não só teórica, mas comportamental dos adolescentes. É neste período que os adolescentes passam a conhecer as normas do programa e seu código disciplinar. Na fala dos adolescentes que já estão no programa há mais tempo a disciplina também aparece, mas está mais relacionada ao aprendizado de condutas adequadas no ambiente de trabalho, enquanto que no discurso dos adolescentes mais novos no projeto a disciplina está mais relacionada à contenção ou moldagem do comportamento do adolescente. Na fala destes últimos a disciplina aparece como responsável por ensinar o jovem a “se relacionar em sociedade” e por impedir que se envolva em comportamentos inadequados (“fazer bagunça no ônibus”).

5.5.1.2. A formação para o trabalho

O trabalho é mencionado pelos adolescentes como uma vantagem do programa e um dos fatores que os levou a buscar o projeto. Embora as entrevistas tenham apontado ganhos na forma de uma preparação mais abrangente do adolescente, em todas as entrevistas os adolescentes descreveram as matérias ministradas no programa como voltadas para o desempenho satisfatório das atividades no trabalho. Os conteúdos da matéria de Ética foram descritos como comportamento no trabalho, apresentação pessoal, obediência às autoridades no ambiente de trabalho. O trabalho também é descrito como um ambiente de formação que proporciona a aplicação dos conteúdos apresentados pelo programa. A formação está voltada para o que o adolescente deve e não deve fazer. Uma dos adolescentes colocou que a matéria de Legislação abordaria os direitos e deveres, mas nenhum dos adolescentes entrevistados citou qualquer direito aprendido nas matérias cursadas. No entanto, o discurso de todos os entrevistados está repleto de deveres.

A formação é colocada por todos os adolescentes como uma vantagem no mercado de trabalho. Uma das adolescentes chegou a fazer uma comparação entre

o jovem que terminou a formação no programa e o jovem que não a terminou afirmando que o primeiro estaria adiantado dois anos, em termos de carreira. Assim a formação é altamente valorizada pelos adolescentes, representando uma vantagem competitiva para os adolescentes do programa.

5.5.1.3. O papel da força de vontade

A força de vontade foi outro aspecto presente na fala de todos os adolescentes entrevistados. Foi identificada como um critério de seleção dos jovens, como a razão da permanência no programa, como condição para alcançar os objetivos traçados. A força de vontade seria também a razão do sucesso e a falta dela seria a explicação para o fracasso profissional do adolescente.

Vê-se, assim, o quanto o adolescente se vê responsável por sua trajetória. Apenas em uma entrevista um dos adolescentes mencionou as dificuldades em se conseguir o primeiro emprego, ainda assim, predominou em sua fala o discurso da força de vontade como o antídoto para qualquer dificuldade. Não transparecendo em nenhuma entrevista a percepção das condições externas ao sujeito que poderiam dificultar ou impedir a consecução de seus objetivos.

5.5.1.4. O futuro

Os planos futuros dos jovens entrevistados estão diretamente relacionados à continuidade da trajetória iniciada no programa: tanto Aline como Maurício pretendem estudar e trabalhar no ramo de atividade em que trabalham atualmente como aprendizes. Mara tem como objetivo permanecer no projeto para participar na formação de jovens como ela, ou seja, seus planos estão relacionados diretamente à continuidade da experiência no programa.

Novamente, os planos futuros dos adolescentes entrevistados parecem envolver apenas seu próprio desempenho. No caso de Aline, ela cogita a efetivação

na empresa em que trabalha, Maurício reconhece a dificuldade do plano que estipulou para si, que inclui cursar faculdade e outros cursos posteriores, mas coloca que irá se esforçar. Mara tem por objetivo continuar no programa, mas não cogita a possibilidade do plano não dar certo. Henrique é, dos entrevistados, o que tem menos clareza sobre suas perspectivas apenas afirmando que seu desejo é “ser feliz”. Reitera-se aqui a responsabilização dos próprios adolescentes sobre suas perspectivas de inclusão profissional.

5.6. A DIMENSÃO SUBJETIVA DA VIVÊNCIA DOS JOVENS NO PROGRAMA – REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE

Após o levantamento e organização dos conteúdos das fontes escritas do programa e entrevistas efetuadas nesta pesquisa configuraram-se alguns pontos para discussão. Alguns pontos de semelhança e contraste na fala dos técnicos e na dos adolescentes lançam luz sobre a relação dos adolescentes com o programa e os sentidos e significados que dela emergem. Além disso, a consideração da função do programa no panorama das políticas públicas merece atenção.

Primeiramente assinalamos alguns pontos de contraste na fala dos técnicos e na fala dos adolescentes que nos chamaram a atenção. O primeiro ponto de contraste é quanto à definição dos jovens participantes do programa. Na fala dos técnicos, a principal característica dos jovens atendidos pelo programa é a condição de risco/vulnerabilidade a que estes jovens estão submetidos. Este é o critério de seleção mais importante para o ingresso no programa. A condição de risco/vulnerabilidade é definida, tanto no plano político-pedagógico como nas entrevistas, como uma condição configurada pela falta de acesso a direitos básicos, falta de condições econômicas, falta de estrutura familiar entre outras. Já na fala dos adolescentes a condição de risco/vulnerabilidade praticamente está ausente. Quando perguntados sobre os critérios de seleção para ingresso no programa, a resposta não deixa de incluir aspectos sócio-econômicos, mas estes são apenas citados. Os critérios enfatizados pelos adolescentes são força de vontade e a identificação com a disciplina. Os adolescentes entrevistados consideram seu

ingresso no programa a partir da presença de certas características positivas, não pela ausência de condições concretas de vida que seriam adversas.

Este ponto é importante, pois permite perceber qual a visão que os adolescentes têm do programa. Aprofundando o raciocínio poderíamos dizer que o programa é visto como um privilégio ou recompensa pela posse de certas características desejáveis. A compreensão do projeto como uma política pública, no terreno dos direitos e da cidadania parece estar longe da concepção dos adolescentes do programa.

Outra questão que surge como contraste entre as falas dos técnicos e a dos adolescentes é a disciplina. Profundamente enfatizada, tida como formadora dos adolescentes em sua própria perspectiva, a disciplina está praticamente ausente da fala dos técnicos. Disciplina neste contexto refere-se tanto aos exercícios e normas da instituição como normas de vestimenta, circulação no local, práticas cívicas até o regimento disciplinar que prevê a perda de pontos por faltas cometidas até um limite que, se superado, pode acarretar a expulsão do projeto. Este conjunto de medidas é amplamente enfatizado pelos adolescentes, mas não é abordado desta forma pelos técnicos. Este regimento disciplinar está sob a responsabilidade da Polícia Militar e tem uma história tão longa quanto a história da própria instituição. Modificações neste regimento foram experimentadas ao longo das décadas. Um dos técnicos observou que a questão disciplinar passou a se tornar mais compreensiva com as faltas dos adolescentes no programa. Assim, os ingressos no programa que eram anteriormente punidos ou “castigados” por seus atrasos, passaram a ser “compreendidos”, mas a função da continuidade da disciplina militar no programa, principalmente após o Estatuto da Criança e do Adolescente não é clara na fala dos técnicos.

Como abordado anteriormente neste trabalho, o processo histórico de constituição das políticas públicas de juventude identifica uma parcela específica da população-alvo destas políticas com as crianças e adolescentes criminalizados, os “menores” (RIZZINI, 2006). Estes eram alvo de disciplina e contenção. A evolução da questão do “menor” com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente marca um esforço de reorientação da questão no sentido de considerar crianças e adolescentes sujeitos de direitos e não mais criminosos em potencial. Como entender a permanência da disciplina militar no programa? Uma hipótese seria a

convivência de velhas e novas concepções sobre infância e juventude. A apreciação da disciplina pelos jovens também poderia marcar a internalização dos valores liberais que enfatizam o valor do esforço pessoal e da auto-disciplina como meio de ascensão social.

O papel do esforço pessoal no sucesso do adolescente tanto no programa quanto após sua saída foi um ponto de concordância nas entrevistas de técnicos e adolescentes. Este aspecto foi enfatizado por técnicos que ressaltaram a necessidade “do querer”, de se estar implicado com a proposta do programa; assim como os próprios adolescentes que ressaltaram a necessidade de “correr atrás”, esforçar-se, ter força de vontade. A força de vontade aparece como um componente constitutivo do indivíduo, não explicável por nenhuma condição externa a ele. A força de vontade é causa do sucesso e o antídoto das dificuldades. As condições sociais envolvidas na produção da exclusão social, como o desemprego, não são mencionadas nem por adolescentes nem por técnicos. Em contrapartida, o jovem se responsabiliza massivamente por seu sucesso social e profissional. Podemos identificar aí um dos pressupostos psicossociais da exclusão, como Guareschi (1999) coloca tão apropriadamente.

Em seu texto *Pressupostos psicossociais da exclusão* (1999), Guareschi descreve o surgimento da exclusão como um acirramento as relações instituídas pelo capitalismo. Com o surgimento do capitalismo as relações que o definiam eram inicialmente as de dominação, da classe proprietária dos meios de produção sobre a classe trabalhadora; e as de exploração da primeira pela segunda. Com o desenvolvimento tecnológico, entretanto, há uma considerável diminuição dos postos de trabalho, tal como o conhecemos, isto é, dos empregos. O número dos que podem ser dominados ou explorados é bem menor e um grande contingente de pessoas sequer chegam ao mercado de trabalho. “A sociedade em geral, e o mundo do trabalho, em particular, estão se estruturando a partir de mecanismos que impossibilitam, por princípio, o acesso de grande parte das pessoas ao mundo do trabalho” (Guareschi, 1999 p.144). A relação passa a ser de *exclusão*.

Guareschi (1999) prossegue descrevendo os pressupostos psicossociais da exclusão, a conseqüência ideológica das relações de exclusão produzidas pelo capitalismo: “a competitividade como geradora de exclusão”, “a estratégia da culpabilização” e a “exclusão dos saberes”. Desses, nos concentraremos nos dois

primeiros. O primeiro pressuposto é que o progresso só é possível por meio da competitividade. A consequência da competitividade, a grande massa dos que perdem na competição, não é considerada. “O social é tratado como se fosse algo natural, e passa-se do natural ao cultural como uma desenvoltura de fazer inveja” (p.147). Esta estratégia psicológica é muito bem ilustrada na fala dos técnicos e dos adolescentes. Os primeiros vêem como resultado do programa a “empregabilidade” dos egressos, ou seja, os adolescentes formados pelo programa são competitivos, e jamais perdem a competição. Do lado dos adolescentes temos o discurso do “correr atrás”, da força de vontade que suplanta qualquer obstáculo. Além de tudo isso, temos uma naturalização do social. A força de vontade é característica intrínseca do adolescente, ou ele tem ou não tem. Se tiver, será admitido no programa, se não, será excluído, uma vez que a falta desta vontade pessoal o impediria de se desenvolver adequadamente no programa.

O segundo pressuposto psicossocial é a “estratégia culpabilização” pela qual “as pessoas são individualmente, responsabilizadas, por uma situação econômica adversa e injusta” (p. 150), como se o social não existisse. Esta idéia está presente na fala dos adolescentes. Quando perguntados sobre o destino dos adolescentes que não continuam no projeto eles respondem que “se esforçarem-se o suficiente”, poderão ter sucesso. A condição de sucesso é o esforço pessoal, logo, a causa do fracasso é a falta deste. Nenhuma alusão às condições concretas de vida é feita, a partir da qual a liberdade é uma característica abstrata do homem, não relacionada às condições concretas de existência, “não tem mais nada a ver com o dia-a-dia das pessoas, ou com seus direitos humanos básicos ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde etc. É quase que uma espécie de ‘liberdade de espírito’” (p.144).

5.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto por Guareschi a exclusão implica na redução considerável do tipo tradicional de trabalho, o emprego. A redução e precarização do trabalho é um fenômeno sentido globalmente (MATTOSO e BALTAR, 1997) e conduz ao questionamento sobre as políticas de encaminhamento ao primeiro emprego. Estas políticas que envolvem capacitação e profissionalização dos jovens os estão

preparando para quê? Nas entrevistas ficou claro que os planos futuros dos adolescentes giram em torno do emprego e que este é visto como certo. A formação nos programas de aprendizagem visa o atendimento de uma demanda por mão-de-obra com um conhecimento específico. Aumentar a “empregabilidade” dos jovens implica em quê? No desenvolvimento dos “talentos” e “faculdades” que os tornarão mais competitivos? Se esta for a premissa estamos diante de um feroz liberalismo que facilita o acesso ao trabalho, mas não o garante. Qual é a posição do Estado neste raciocínio? A de provedor das algumas armas (formação profissional e habilidades) aos que não a possuem para garantir que a competição seja mais justa?

E os sujeitos que são enfocados nesta política? Que tipo de sujeito esta política contribui a produzir?

As entrevistas apontaram para uma valorização do esforço pessoal, uma crença cega no poder do indivíduo frente a todos os obstáculos possíveis que o mundo externo ao sujeito poderia impor. Na contrapartida disso está a culpabilização do próprio sujeito. Aqui o termo culpa faz todo o sentido. Diante do fracasso num sistema e que a vontade individual é reconhecida como a única causa do sucesso, falhar implica numa opção do sujeito. Não há mais ninguém responsável por sua trajetória, portanto se o sujeito falha, a culpa é sua.

Outro aspecto explicitado na pesquisa foi o quanto a competição está presente na vida dos sujeitos entrevistados. O processo seletivo não é vivenciado por eles como privilegiando indivíduos mais destituídos economicamente. Os adolescentes sentem-se privilegiados por alguma característica individual que os colocaria em situação de vantagem. Ao mesmo tempo o programa é visto como oportunidade, como o prêmio por algum merecimento prévio que potencializaria suas aptidões “naturais” e os colocaria numa posição ainda mais vantajosa no mercado de trabalho (basta lembrar a fala de Mara que diz que os integrantes do programa estariam sempre pelo menos dois anos a frente de qualquer outro jovem que não tenha freqüentado o programa). Tal raciocínio pressupõe a aceitação da exclusão como natural, posto que a ordem social foi naturalizada e quanto a isso não há o que fazer, apenas aproveitar as capacidades individuais para não ficar para trás.

O programa focado na pesquisa foi analisado como parte de um quadro mais amplo constituído pelos significados de juventude que embasam as políticas públicas de juventude no Brasil. Estas políticas públicas regem os programas de atendimento e, portanto, embasam práticas que são aplicadas a jovens que, por sua vez, constroem sentidos sobre sua experiência no programa e, em última análise, sobre si mesmos. Com o levantamento do contexto no qual se localiza a dimensão subjetiva da experiência de atendimento intencionou-se estimular o questionamento sobre os objetivos alcançados pelas ações sociais voltadas à juventude, intencionados ou não. Buscou-se discutir também, a partir da consideração da experiência concreta dos jovens no programa, que sujeitos estas políticas visam produzir, assim como que pressupostos sociais estão em jogo neste contexto. Com isso teve-se por intenção integrar as contribuições da psicologia ao debate social.

Freqüentemente as análises dos programas voltados à juventude concentram-se nos pontos a serem criticados no programa. Muitas vezes a crítica se cristaliza e é repetida indefinidamente. Críticas a programas, como o focado nesta pesquisa, tem sido feitas desde que a pesquisadora iniciou o programa de doutorado. Não raramente estas críticas deixam pouca margem para a consideração de aspectos que podem ser relevantes e orientar futuros modelos de atuação.

Não podemos deixar de notar que alguns aspectos no programa demandam um foco favorável. O primeiro que gostaríamos de enfatizar é que algumas práticas no programa visam o adolescente em sua integralidade. O acompanhamento na escola, junto à família e no ambiente de trabalho produz resultados individuais positivos, conforme o depoimento dos técnicos. O esforço em “dar voz ao adolescente” e não fazer dele apenas o objeto de uma ação só poderia ser considerado como uma opção ética dentro da perspectiva de restituição da posição de sujeitos. O esforço dos técnicos em construir uma postura profissional embasada na pesquisa teórica e na discussão da prática cotidiana merece elogios. É necessário aprofundar a discussão sobre o significado das práticas na instituição e considerar os aspectos que participam da constituição subjetiva dos jovens atendidos pelo programa. A necessidade de se discutir qual é o sujeito pretendido nesta ação e na política de juventude que a rege.

Como visto no capítulo III deste trabalho, as políticas de juventude que envolvem a participação dos jovens ainda são insipientes no Brasil. O programa aqui

enfocado não é exceção. Parece haver por parte de alguns técnicos a percepção da necessidade de ouvir o adolescente. Mas não foram verificados mecanismos de estímulo à participação efetiva do jovem no programa. Este poderia ser um caminho ao estímulo à autonomia. Outra possibilidade seria reorganização programática voltada não só à aquisição de conhecimentos necessários aos empregos aos quais os adolescentes serão encaminhados, mas também o estímulo à percepção das condições sociais, políticas e econômicas existentes a que estão submetidos, possibilitando aos próprios jovens perceberem-se como sujeitos.

Finalmente não se pode deixar de apontar que progressos na discussão da juventude já foram alcançados no Brasil, progressos resultantes da contribuição de diversos campos do conhecimento. Espera-se que a Psicologia, como a Sociologia e a Educação, amplie sua contribuição específica, numa perspectiva ética, voltada à emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H.V. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5, pp. 23-36, Mai-Ago, 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf

ABRAMO, H.V.; LEÓN, **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa: 2005

ABRAMOVAY, M. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para as Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

AGUIAR, W. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico. Em: BOCK A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M.B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2.ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Jun. 2006, v. 26 nº 2 pp.222-245. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=is acesso em 22/04/2008.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARPINI, M.D. **Violência e exclusão: adolescência em grupos populares**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOCK, A .M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. Em: BOCK A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**. [online]. abr. 2004, vol.24, no.62 [citado 01 Março 2006], p.26-43. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm> , Acesso em: 20/09/2008.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 dez 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm> , Acesso em: 20/09/2008.

BRASIL. **Guia Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Medida provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o programa nacional de inclusão de jovens – PROJOVEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/538184.pdf> acesso em 21/04/2008.

.BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jun 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm> , Acesso em: 20/09/2008.

BRASIL. I Conferência nacional da juventude. **Documento Base**. Diário oficial da União. Brasília, ago 2008. Disponível em: www.juventude.gov.br acesso em 20/09/2008.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

_____ **A insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

CHAVES JÚNIOR, E.O. Políticas de juventude: Evolução histórica e definição. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**. v.1. Brasília, DF, agosto, 1999. Disponível em: <http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap03/cap03.htm> acesso em 21/04/2008

CAMACHO, Luiza. Projeto Agente Jovem: ação, programa ou política pública de juventude? In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t039.pdf> acesso em 21/04/2008

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação e Sociedade** v. 21 nº 71 Campinas jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf> acesso em 21/04/2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v.2. Rio de Janeiro: Horge Zahar, 1993.

ESPING-ANDERSON, Gosta. O futuro do *Welfare State* na nova ordem mundial. In: **Lua Nova**, n. 35, 1995. p. 73-111.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução; uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2003.

FITTIPALDI, C.B. A influência que as idéias marxistas exerceram sobre Vygotsky. **Revista da Educação** v. 1 nº 1 Guarulhos, 2006 pp.74-78. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewDownloadInterstitial/20/9> acesso em 21/04/2008.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. Em: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. Em: Em: BOCK A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____ As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. FURTADO, O.;

GONZÁLEZ REY, F. (Orgs) **Por uma epistemologia da subjetividade**. São Paulo, Casa do Psicólogo: 2002b.

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. Em: BOCK A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens**. In: OZELLA, S. (org.) *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. pp. 41-62. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____ **Psicologia Sócio-histórica e políticas públicas – a dimensão subjetiva de fenômenos sociais**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2003b.

GONÇALVES, H.S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**. São Paulo, v. 17 n.2 pp.207-219, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf> acesso em 21/04/2008.

GONZÁLEZ REY, F L. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. Em: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F L. **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____ **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompsom Learning, 2003

_____ **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUARESCHI, P. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? Em: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

HIRSCH, J. What does state mean? Reflections on the theory of the capitalist state. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 24, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Apr 2008. doi: 10.1590/S0104-44782005000100011

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C LTDA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude. Documento de Conclusão**: versão inicial para discussão, complementação e ajustes. São Paulo, 2004.

LEÃO, G. M. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão para jovens pobres. Na. **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt03/t036.pdf> acesso em 21/04/2008.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. Dossiê Direitos humanos no Limiar do Século XX. São Paulo. **Revista da USP**, São Paulo (37): 46-57 março/maio, 1998. Disponível em <http://www2.ibam.org.br/municipiodh/biblioteca%2FArtigos/crianca.pdf> acesso em 21/04/2008.

MARGULIS, M. e col. **Vivindo a toda**: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

MATTOSO, J.; BALTAR, P. **Transformações estruturais do emprego nos anos 90**. Ensaios, FEE, Porto Alegre, v.18, n.1, p.13-40, 1997.

MENDONÇA, M. H. M. O desafio de atendimento À infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. **Cad. Saúde Pública** v.18 supl. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csp/v18s0/13798.pdf> acesso em 21/04/2008

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, P.R.B. **Juventude, medo e violência**. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise Novos e Invisíveis Laços Sociais, 2005. Mimeografado

OLIVEIRA, C.A.A.; COSTA, A.E.B. **Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros**. Psicol. Reflex. Crit. V.10, n.1, Porto Alegre, 1997.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica, In: KOLLER, S. H. (org.) **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

OZELLA, S.; AGUIAR, W.M.J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa** vol. 38 n.133 p. 97-125 jan/abr 2008.

PARANÁ. **Relatório de realizações de 2008 da Secretaria de estado da criança e da juventude à Assembléia Legislativa**. Curitiba, Secretaria da Infância e da Juventude, 2008 (Relatório não publicado).

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5, 1997, pp. 15-24. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf acesso em 21/04/2008.

PINO, AI. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes**, 24, p.32-43. Campinas: Cedes/Papirus, 1991.

RIZZINI, I. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. **An. 1 Congr. Int. Pedagogia Social** Mar. 2006. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci_arttext&tlng=pt acesso em 21/04/2008.

ROCHA, M. C. Juventude: apostando no presente. **Imaginario [online]**. jun. 2006, vol.12, no.12 [citado 01 Novembro 2007], p.205-223. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.

SALLAS, A.L.F. e cols. Juventude, Trabalho e Perspectivas de futuro: o caso de Curitiba. Em: FRAGA, P.C.P.; IULIANELLI, J.A.S. **Jovens em tempo real**. DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, M.M.C. **A transposição de teorias sobre a institucionalização do Welfare State para o caso dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1999. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0695.pdf> acesso em 21/04/2008.

SOUZA, R.M. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/ Paulus, 2003.

SPOSITO, M.P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de Educação. In: SPOSITO, M.P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inped/Conped, 2002. Disponível em: <http://apep.unisantos.br/ead/educacao/conceitos/07.pdf> acesso em 21/04/2008.

_____ Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V.; PAPA, F.C. (orgs.) **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friederich Ebert, 2003.

SPOSITO, M.P. (Coord.) e cols. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inped/Conped, 2002. Disponível em: <http://apep.unisantos.br/ead/educacao/conceitos/07.pdf> acesso em 21/04/2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf> acesso em 21/04/2008.

SPOSITO, M.; CARROCHANO, M.C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo soc.** V. 17 n. 2 São Paulo Nov. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf> acesso em 21/04/2008.

SPOSITO, M.; SILVA, H. H.C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Rev. Bras. Educ.** V. 11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf> acesso em 21/04/2008

TRAVERSO-YÉPEZ, M.A.; PINHEIRO, V.S. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 133-147; jul./dez.2002

VILELLA, W.V; DORETO, D. Sobre a experiência sexual dos jovens. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(11):2467-2472, nov, 2006

VYGOTSKY, L. S. (1925) La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. **Obras Escogidas**. Tomo 1. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1991.

_____ (1931) História Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. Tomo 3. Madrid: Visor Dis., 2000.

_____ (1934) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANELLA, A.; LESA, C.T.; Da ROS, S.Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 2002 (15)1, pp. 211-218.

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](#)