

DEBORAH KAROLINA PEREZ

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ADOLESCÊNCIA E DO
ADOLESCENTE POR PROFISSIONAIS DE PROJETO SOCIOAMBIENTAL**

ASSIS

2011

DEBORAH KAROLINA PEREZ

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ADOLESCÊNCIA E DO
ADOLESCENTE POR PROFISSIONAIS DE PROJETO SOCIOAMBIENTAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Elizabeth Piemonte
Constantino

ASSIS

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

P438r Perez, Deborah Karolina
As representações sociais da adolescência e do adolescente
por profissionais de projeto socioambiental / Deborah Karolina
Perez. Assis, 2011
116 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientadora: Dr^a Elizabeth Piemonte Constantino

1. Adolescência. 2. Adolescente. 3. Representações sociais.
4. Políticas públicas. 5. Projetos – Aspectos sociais. I. Título.

CDD 155.5
361.61

*Dedico aos adolescentes
do projeto Broto Verde
e ao meu pai*

AGRADECIMENTOS

À **professora Beth**, orientadora (Prof^a Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino) pela dedicação com o trabalho, paciência nos momentos difíceis, pela crença em mim e principalmente, pelos momentos admiráveis de aprendizagem.

À **CAPES** Pelo recurso primordial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao **prof. Chico** (Prof^o Dr^o Francisco Hashimoto) pela disposição em todos os momentos, apoio em períodos de angústia, pelo cuidado para comigo e por não desistir de mim.

Ao **prof. Zé Luís**, *in memoriam* (Prof^o Dr^o José Luis Guimarães) pela preciosa contribuição na pesquisa de sua visão politizada e divertida nas discussões das aulas da pós graduação.

À **FLOVA VALE** por permitirem a realização da pesquisa ao abrir suas portas e dividir comigo os seus objetivos, os espaços e o pessoal.

AO PROJETO BROTO VERDE, seus profissionais e adolescentes, por permitir que eu fizesse parte de sua história de maneira tão carinhosa.

À **minha família**, por me apoiarem e proporcionarem que eu realizasse meus sonhos profissionais.

Às minhas amigas de república, Mirela, Lólla, MIndu, Nicão, Niquinha, Bólis, Martinha, Ana Paula, Carol, Letícia e Aninha, essenciais para minha permanência em Assis e força para seguir com meus objetivos e sonhos.

Aos meus amigos Unespianos, da graduação e pós-graduação, pelas discussões, apoio amizade e companhia.

Ao amigo Luiz Bosco, pelo apoio, pouso, discussões, companhia, carinho, paciência, companheirismo, enfim, por dividir comigo momentos muito importantes de nossas vidas...

Às minhas amigas de Presidente Bernardes, Daniella, Bruna, Thaís, Gisele, Adriana e Maria pela força.

Ao meu companheiro Caio, por ser paciente, compreensivo, amável, amigo e por ter me apoiado em muitos momentos da elaboração dessa dissertação.

Muito Obrigada.

PEREZ, D. K. *As Representações sociais da adolescência e do Adolescente por profissionais de projeto socioambiental*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

RESUMO

A partir da prática profissional em projeto socioambiental, Broto Verde, e de estudos psicológicos a respeito da adolescência, objetivou-se investigar as representações sociais sobre a adolescência e o adolescente por profissionais que atuaram no programa e compreender como essas representações se articulam no cotidiano, além de relacioná-las ao trajeto histórico desse programa. Tratou-se de um estudo de caso de caráter qualitativo cujo referencial fundamentou-se na Teoria de Representações Sociais. A população alvo consistiu em dois grupos de profissionais, os responsáveis pela elaboração e os responsáveis pela execução das atividades do projeto. A análise e discussão dos dados obtidos indicaram de modo geral que houve diferença nas representações entre os profissionais de ambos os grupos. Os que executam possuem uma representação abstrata e universal da adolescência, definem o adolescente de forma negativa, pela carência e pela falta. Os profissionais da elaboração possuem uma representação mais contextualizada, o veem de maneira mais positiva e afirmam que seu desenvolvimento se dá nas relações que ele estabelece.

Palavras Chave: Adolescência; Representações Sociais; Projeto socioambiental.

PEREZ, D. K. *As Representações sociais da adolescência e do Adolescente por profissionais de projeto socioambiental*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

ABSTRACT

From a professional experience in a socio-environmental project, named “Broto Verde”, as well as from psychological studies regarding adolescence, it was intended to investigate with this research, about the social representations above the adolescence and the adolescents formed by those professionals who worked with them on this program, in order to comprehend how these representations are articulated in the daily life, and further, to relate them to the historical path of this project. It was a case study of qualitative nature which referential was based on the “Teoria das Representações Sociais” (Social Representations Theory). The target population consisted in two groups of professionals, those responsible for the elaboration and those in charge of the execution of the project’s activities. The analysis and discussion about the raised informations indicates that, in general, there was differentiation in the representations among the professionals of both groups. The ones that were responsible for executing the activities represent the adolescence in an abstract and universal way, defining them negatively, because of their penury and absence. The professionals involved with the elaboration job have a representation that seems to be more complete, tending to look at them positively and believing that their development is constructed from its social relationships.

Key Words: Adolescence; Social representations; Socio-environmental project

SUMÁRIO

ÍNDICE DE SIGLAS.....	09
APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	15
CAPÍTULO II – O QUE DIZER SOBRE A ADOLESCÊNCIA?.....	24
CAPÍTULO III – ADOLESCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TUDO A VER!.....	41
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	53
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXO I	115
ANEXO 2	116

INDÍCE DE SIGLAS

BV - Broto Verde

CSU - Centro Social Urbano

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da criança e do adolescente

FV - Flora Vale

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

JIRS -Jornada Internacional de Representação Social

LBA - Legião Brasileira de Assistência

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIF - Programa de Atenção Integral à Família

SUAS - Sistema Único da Assistência Social

SAM - Serviço de Assistência aos Menores

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNICEF -Fundação das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

O interesse pela presente pesquisa teve início durante trabalho que desenvolvi junto ao “Broto Verde”, um projeto socioambiental que oferece atividades teóricas e práticas para adolescentes de 14 e 15 anos. No entanto, já havia me interessado pela área acadêmica, na graduação em Psicologia, ao realizar iniciação científica. Na época, empenhei-me na área de Educação infantil, especificadamente no trabalho desenvolvido por profissionais de uma creche numa pequena cidade do Estado de São Paulo. Apoiada na Psicologia Social Crítica, buscava apontar as ações que contribuía negativamente para os alunos dessa instituição. A partir de algumas entrevistas e análise dos livros de atas, foi constatada uma grande influência do idealizador da creche, o mesmo que fundara a cidade, na educação ali desenvolvida, nas ações praticadas muito tempo depois de sua fundação. A pesquisa, intitulada “Infância à Luz da Sociedade de Controle: Um Estudo de Caso”, confirmou a ação marcada pela benevolência com base no movimento higienista e voltada apenas à subsistência das crianças.

Outra experiência que teve muita influência na elaboração desta pesquisa foi a vivência obtida num estágio curricular intitulado “Assessoria à Formação e Desenvolvimento de Cooperativas populares”, este trabalho apoiava-se no princípio democrático de cidadania, na autonomia e autogestão, ou seja, estava ligado à transformação. Baseado na Psicologia Sócio-histórica como fundamento teórico, o trabalho propiciou a participação de todos os envolvidos em vários níveis de atuação, tanto na sua elaboração do projeto, quanto no acompanhamento de atividades do comitê, na participação de reuniões, etc.

Dessa forma, ao ingressar no projeto Broto Verde, uma instituição não-governamental, destinada ao atendimento de adolescentes, buscavam-se conhecimentos

para o exercício da função de orientação psicológica. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico no qual se encontraram definições variadas da adolescência e maneiras de cuidar do adolescente. Estas definições, em sua maioria, eram diferentes da realidade encontrada no projeto.

A orientação psicológica consistia em oferecer aos adolescentes participantes do Broto Verde um espaço para reflexão a respeito de temas escolhidos por eles mesmos. Buscava, desta forma, problematizar a dinâmica da sociedade, as suas relações, a construção de novas idéias, de valores próprios, de autonomia, de consciência crítica e o exercício da cidadania.

Este trabalho também se fundamentou na Psicologia Sócio-histórica, que compreende a adolescência de uma forma concreta, contextualizada e como um produto da sociedade Moderna, constituída historicamente. A operacionalização desta atividade incluía oficinas multitemáticas desenvolvidas em grupos de 05 a 12 participantes. Havia de 08 a 10 grupos criados com base no cronograma da instituição, cujas reuniões tinham freqüência semanal e duração de uma hora, desenvolvidas nas dependências do viveiro escola do Broto Verde e no Centro Social Urbano (C. S. U.).

Utilizavam-se materiais como revistas, jornais, filmes, músicas, lápis, canetas, tinta, colas, tesouras, cartolinas, borrachas. E para melhorar a participação e o conhecimento dos adolescentes, era usado como estratégia o acompanhamento dos mesmos fora das atividades programadas, ou seja, na chegada e saída, além do momento do lanche e visitas domiciliares.

Uma oficina em especial chamou a atenção quando da sua execução. Tratava-se do tema sexualidade e a atividade intitulava-se “Corpo Erótico”, a qual consistia em discutir o que é o desejo e esclarecer as necessidades sexuais de homens e mulheres. Para isso, foi pedido ao grupo de meninas que fizessem uma colagem de figuras

encontradas em revistas que fossem consideradas por elas como eróticas para um homem e para uma mulher. O grupo reagiu bem à proposta, mas alegou que naquelas revistas não havia imagens de pessoas consideradas atraentes por elas. As revistas apresentadas eram tanto de assuntos gerais, como de grupos sociais. Tais reações mostraram que a atividade solicitada não produziu sentido esperado para aquelas meninas, o que serviu de questionamento a respeito do adolescente que fazia parte do projeto, bem como da realidade social na qual ele se inseria.

Nessa perspectiva tornou-se necessária a leitura de obras na área que contribuíssem para a compreensão do adolescente, suas demandas, motivações e potencialidades no contemporâneo a fim de avançar no desvelamento dos processos que estão envolvidos na sua construção subjetiva. No entanto, foi encontrado com mais facilidade e em maior número aquelas que apresentavam o adolescente como um ser individualizado, em desenvolvimento e desprovido de uma história social.

Salles sugere que as idéias sobre a adolescência veiculadas pelos estudos científicos e pelos meios de comunicação estão associadas a determinadas imagens.

A primeira idéia de adolescente, em geral, é associada a pessoas de determinada faixa etária, uniformizadas, no uso característico do jeans, tênis, walkman e rádios, que adoram namorar, dançar e ouvir música, freqüentadores de shopping Center e em busca de independência. (1998, p.15)

Essas e outras idéias acabam por exercer um papel determinante na forma como a sociedade representa o adolescente. Assim, continua a autora:

A ótica pela qual a sociedade vê, compreende e se relaciona com o adolescente é muitas vezes fruto das idéias disseminadas pelos meios de comunicação, pelas pesquisas e teorias que abordam essa faixa etária. Difundidas socialmente, tais idéias contribuem para criar a forma como é elaborada a representação social da adolescência. (*ib.*, *id.*)

É nesse contexto que encontramos freqüentemente a fala de pais, profissionais e muitas vezes dos adolescentes referindo-se à adolescência como “*um período difícil*

mesmo, complicado, uma crise”². A adolescência se define, nesse sentido, como um período natural do desenvolvimento e desobriga aqueles que trabalham com essa etapa de produzir ações que visem a apresentar alternativas de cuidados para essa faixa etária.

A criança e o adolescente, com seus modos específicos de se comportar, agir e sentir, só podem ser compreendidos a partir da relação que se estabelece entre eles e os adultos. Essa interação se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem. Condições históricas, políticas e culturais diferentes produzem transformações não só na representação social da criança e do adolescente, mas também na sua interioridade. Há uma correspondência entre a concepção de infância presente em uma sociedade, as trajetórias de desenvolvimento infantil, as estratégias dos pais para cuidar de seus filhos e a organização do ambiente familiar e escolar. (SALLES, 2005, p. 33-34)

De acordo com Salles (2005), a maneira como se representa o adolescente e a adolescência pode ser um dos determinantes de ações a eles dirigidas. A fim de analisar a relação entre representações da adolescência pelos seus educadores e/ou participantes do Broto Verde, esta pesquisa encontra na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, o referencial teórico para análise das questões.

Dada a importância de se estudar como profissionais engajados em programas socioambientais representam a adolescência e o adolescente, propôs-se o objetivo principal da presente pesquisa, a qual, de modo específico, buscou identificar e analisar as representações sociais dos profissionais que atuaram no projeto Broto Verde, considerando uma diferenciação entre aqueles que executaram e elaboraram as atividades do referido projeto.

A obra de Salles, “Adolescência, escola e cotidiano: Contradições entre o genérico e o particular” (1998), contribuiu de forma significativa para o estudo dessa questão, por apresentar uma visão condizente com os objetivos da atual pesquisa, embora tenha proposto uma análise na perspectiva educacional.

² Grifo nosso

Investigar tais questões vai além do interesse pessoal, uma vez que os adolescentes são parte significativa da sociedade atual e conhecê-los pode determinar as relações e as ações a eles dirigidas. Para Salles: “A importância do estudo da representação social dos indivíduos sobre dado aspecto da realidade está na função social de orientar comportamentos e preparar para a ação, colocada mesmo, como mais importante que análise da sua produção social, já que é, como a ideologia e os mitos, determinada socialmente” (1998, p. 24-25).

Em síntese, o capítulo I apresenta e discute os conceitos fundamentais da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) e alguns desdobramentos resultantes da leitura de outros autores. O capítulo II descreve as diversas definições de adolescência, de forma a ampliar a discussão que vem sendo feita com maior intensidade desde o fim do século XX e início do século XXI. O capítulo III aborda e discute as políticas públicas dirigidas para a adolescência, assim como os contextos econômico e social nos quais se inserem. O capítulo IV define população alvo, o local de pesquisa, os instrumentos metodológicos e os procedimentos éticos adotados. O capítulo V apresenta os resultados, a análise e a interpretação dos dados. Por últimos são feitas as considerações finais.

CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na presente pesquisa, nós nos apoiaremos no conceito de representações sociais elaborado por Serge Moscovici (1978), o qual afirma que investigar as representações culturais de certo grupo, sobre um assunto específico, *significa* compreender como algumas conceituações se tornam familiares e passam a fazer parte da dinâmica social. Compreender as chamadas representações sociais possibilita conhecer melhor as nossas próprias ações.

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Moscovici no seu trabalho *La Psychanalyse: son image et son public* (1961, 1. ed.), que se constituiu em um importante eixo de investigação na Psicologia Social. Nessa obra, o autor realiza uma pesquisa que tem por objetivo estudar a transformação de um conhecimento científico, num domínio do grande público, pautado nas questões: o que é essa transformação e como ela se dá. Para isso, elege a Psicanálise enquanto objeto de seu estudo, a qual, na medida em que mudava e se transformava em parte integrante na vida dos indivíduos, passava de uma ciência do real, para uma ciência no real, numa dimensão quase física.

A Psicanálise abandonou a esfera das idéias para ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das *conversações* de grande número de indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 18, grifo do autor).

Nesse sentido, seria possível pensarmos na adolescência enquanto conceito abstrato, muitas vezes apresentado, discutido e difundido por especialistas para a massa, isto é, a ideia de que a adolescência consiste numa representação social construída histórica e socialmente, num determinado momento econômico, que gera ações e condutas para os indivíduos que a representam?

De volta a Moscovici (1978), este acredita que, se um dia foi o conhecimento do senso comum que ditava o que deveria ser desenvolvido nas ciências, hoje, é a lógica científica que determina como deve proceder em relação ao senso comum, produzindo conhecimento sobre objetos, conceitos, analogias etc.

O que se impõe, a longo prazo, como dado imediato de nossos sentidos, de nosso entendimento, é, na verdade, um processo secundário, reelaborado, das pesquisas científicas. Esse estado de coisas é irreversível. Corresponde a um imperativo prático. Por quê? Porque deixamos de esperar exercer domínio sobre a maioria dos conhecimentos que nos afetam. Pressupõe-se que grupos ou indivíduos competentes devam obtê-los e fornecê-los para nós. (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Ao ser difundido, o conhecimento aparenta estar fragmentado e pouco desenvolvido, com menor credibilidade, mas o que o autor discute é a capacidade que cada um possui de aprender, à sua maneira, a manipular os conhecimentos científicos fora de seu âmbito próprio. Nessa perspectiva, os elementos de cada conhecimento são modificados tornando-o flexível, adaptado, dobrado etc.

Seria um exemplo, por conseguinte, pensarmos na criação de filhos. Estudiosos e estudos aconselham o que de melhor deve ser feito e como deve ser feito para uma “boa criação”. Contudo, vemos a aplicação de vários conhecimentos, no cuidado de crianças por aqueles que criam e julgam, por assim dizer, certo.

Moscovici (1978) descarta a ideia de vulgarização do conhecimento pelo senso comum nas representações sociais, na seguinte afirmação:

Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduzir um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelaborar, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados. Por conseguinte, participa da homeostase sutil, da cadeia de operações pelas quais as descobertas científicas transformam o seu meio ambiente e se transformam ao atravessá-lo, e engendram as condições de sua própria realização e renovação. Elas tem por pano de fundo uma mudança historicamente decisiva da gênese de nosso senso comum, que não é o contágio de idéias, a difusão de átomos de ciência ou de informação que observamos, mas

sim o movimento no decorrer do qual as descobertas científicas são socializadas. (p.24).

Moscovici desenvolveu sua teoria a partir do conceito de representações coletivas de Durkheim, o qual buscava compreender os fenômenos coletivos, tais como a religião, o mito, a ciência, entre outros, e também, diferenciá-los de representação individual. Para Moscovici (1978),

[...] a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível, à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. [...] Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. (p.25).

Constantino et al. (2007) enfatizam que, para o indivíduo, as representações sociais fazem parte de um processo de assimilação da realidade, que é elaborada coletivamente pela sociedade e que se manifesta no psiquismo individual.

Além disso, o modelo de Durkheim presumia uma sociedade estática e tradicional, ao contrário das sociedades modernas, que se movimentam dinamicamente. Por isso, preservou o conceito de representação e excluiu o conceito “coletivo”, substituindo-o pelo de “social” (GUARESCHI, 1996).

A representação social possibilita apreender os mais diferentes fenômenos e objetos das sociedades modernas, caracterizadas pela divergência, pluralidade e rapidez das mudanças econômicas, políticas e culturais (MOSCOVICI, 1978). As representações sociais se constituem num conhecimento particular, elaboram ou determinam comportamentos e comunicações. Elas não se restringem circulação de opiniões, pois a comunicação está além do transporte de informações, uma vez que a diferencia, traduz, interpreta e combina.

Na atualidade, temos vários exemplos, na área de informática, de como a informação se transforma e é apropriada pelos indivíduos. Em pouco tempo, termos técnicos dessa área passam a fazer parte do cotidiano de crianças, donas de casa,

executivos, estudantes, entre outros, como por exemplo, *mouse*, *site*, formatação, *e-mail*, memória interna e externa, *windows*, etc.

Dessa forma, fica cada vez mais clara a materialidade das representações sociais. Moscovici as chama de “quase tangíveis”, porque correspondem à substância psíquica e, sobretudo, prática. No entanto, o autor aponta a dificuldade de definir o conceito de representações em pelo menos três dimensões, para sua estruturação: informação – refere-se à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; campo das representações ou imagem – remete à ideia de imagem ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierárquica de elementos; atitude – corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação (MOSCOVICI, 1978).

Ao discutir essas dimensões, Alves-Mazzoti (1994) propõe:

A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (p. 60).

Outros importantes estudiosos procuram apresentar alguma definição de representações sociais, como é o caso de Jodelet (2001), para quem as representações sociais são modeladoras do que é dado externamente, a partir da relação dos indivíduos e grupos com objetos, atos e situações estabelecidas por inúmeras interações sociais. Isso significa dizer que as representações esquadrinham os aspectos da realidade diária e dos cenários sociais. São elaborações mentais, construídas socialmente pela dinâmica entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. É, portanto, uma forma de conhecimento socialmente edificado e compartilhado, que contribui para a construção de uma realidade comum a um sujeito social.

Um objeto só existe na relação indivíduo-grupo e é por ela determinado. Ao formar a representação de um objeto, o sujeito o constitui e o reconstrói, de certa forma, em seu sistema cognitivo, além de adequá-lo ao seu sistema de valores, que depende de sua história e contexto social em que se insere. Por esse processo se consideram as representações sociais como uma superação das dicotomias, indivíduo-grupo, sujeito-objeto, pois estão todas necessariamente relacionadas (JODELET, 2001).

Dentre os elementos necessários para formação das representações sociais, destacam-se os processos sociocognitivos: objetivação e ancoragem. Esses processos agem de maneira dialética, no campo social.

Para Spink (1993), as representações sociais são fenômenos complexos a ser explicitados, apresentando-se como produto (pensamento constituído) e como processo (pensamento constituinte). Assim, para a construção desse conhecimento, a autora retoma os processos de objetivação, cuja função é dar realidade material a um objeto abstrato, e o de ancoragem, que classifica o objeto nas redes de categorização da sociedade.

De acordo com Jodelet (2001), a objetivação é o processo pelo qual o indivíduo reabsorve um excesso de significações, materializando-as. Ou seja, é um processo de construção formal de um conhecimento, pelo indivíduo.

Guareshi (1996) explicita:

O processo de ancoragem que visa classificar, encontrar um lugar, domar e até mesmo “sujeitar” o não-familiar [...] implica, na maioria das vezes também um juízo de valor. E isso se entende, pois quando “nomeamos”, classificamos alguém, já o classificamos dentro de categorias que historicamente comportam essa dimensão valorativa. (p. 18).

Os processos de ancoragem e objetivação atuam de forma dialética na formação das representações sociais e, segundo Alvez-Mazzotti (1994), permitem compreender

como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.

Sá (1996) apresenta ainda a teoria do núcleo central como uma abordagem complementar à teoria das representações sociais, proporcionando descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento que se mostrem compatíveis com a teoria das representações sociais.

De maneira geral, Sá propõe que as representações sociais se organizem internamente em um núcleo central ou figurativo do objeto, que gera a significação da representação, envolvido pelos seus conceitos básicos e ainda enredado por vários componentes que gravitam em torno de tudo, constituindo-se no sistema periférico que possibilita adaptação, diferenciação, e protege o núcleo.

Sobre os conceitos e seus autores, encontramos um estudo de Arruda (2003), que buscou identificar o referencial teórico utilizado em alguns trabalhos e os principais autores citados na III Jornada Internacional de representação Social (III JIRS) realizada em setembro de 2003, sublinhando que a maioria se concentrava nas áreas de educação e saúde com a presença maciça do referencial teórico de Moscovici e de Jodelet, usando amostras entre 100 e 500 participantes, e entrevistas em grupos de aproximadamente 20. Os procedimentos de coleta principais são entrevistas, seguidas de associações livres e questionários. A análise é frequentemente a de conteúdo. Veremos, a seguir, estudos semelhantes ao proposto nesta investigação e suas conclusões, a fim de ampliar nossa discussão acerca do tema adolescência.

O trabalho desenvolvido por Salles (1998), anteriormente citado, foi primordial nas definições estruturais desta pesquisa. A autora coletou depoimentos de profissionais e alunos de quatro escolas públicas do interior de São Paulo, buscando caracterizar a representação social constituída pelos sujeitos sobre o adolescente e a adolescência, e

compreender como a representação se expressa, integra e determina as relações no âmbito escolar.

As entrevistas apontam sempre existir uma tendência à generalização das características da adolescência e do adolescente, de sorte que essa convergência de informações mostra que há uma cristalização da percepção, o que se reflete em uma representação social dessas categorias. Há uma concordância da imagem com o adolescente despreocupado, mas, ao longo das entrevistas, há variações, que permitem caracterizá-los como questionadores, preocupados com o ensino, com o futuro e com as famílias. Essas ideias indicam contradições de discursos que dificultam a captação real do indivíduo com suas angústias psicológicas e a forma com que ele se coloca frente à sociedade. Aos poucos, essas incoerências são deixadas de lado e a construção das concepções sobre a adolescência vai-se firmando apenas por elementos-chave dessa imagem.

Noutra pesquisa, também encontramos a busca pela definição de adolescência e a sua relação com a violência, mediante a análise das representações sociais para um grupo de pais e professores da zona urbana e para um grupo da zona rural. Suas autoras, Santos e Aléssio (2006), salientam que a utilização do referencial das representações sociais visa a focalizar simultaneamente o processo cognitivo e o processo social do conhecimento produzido. Empregando grupos focais, de escolhas de frases e de contagem de palavras, concluem que o trabalho, para os pais, é evidenciado como aspecto central do desenvolvimento humano e da violência. Assim, “os jovens são inteligentes quando trabalham [...] As práticas educativas dos pais visam encaminhar os filhos para o trabalho, distanciando-os dos jogos e das drogas” (p. 121).

A adolescência é concebida como uma fase problemática, e a relação com a violência evidencia a atribuição de causalidade pessoal, sempre atribuída ao grupo

diferente daquele que julga. Nesse contexto, as autoras afirmam que resta compreender as bases socioculturais sobre as quais se constrói a atribuição de causalidade, e o que encontram é a impregnação da cultura liberal individualista, na qual se ressalta a “responsabilidade individual.” (p. 131)

Almeida, Pacheco e Garcia (2006), desenvolveram uma pesquisa que examinou as representações sociais de 148 adultos (82 professores de escolas privadas e 66 mães de adolescentes de classe média, estudantes nas respectivas escolas) acerca da adolescência. Intitulada “Representações sociais da adolescência e práticas educativas dos adultos”, a pesquisa constatou que os profissionais e mães representam a adolescência como um período de mudanças biológicas, transformações no corpo, que constituem o pano de fundo para uma instabilidade emocional, ou seja, crises, rebeldia, falta de responsabilidade. A adolescência é vista como uma fase de transição da infância para o mundo adulto, sem que haja uma correspondência entre a maturação biológica e emocional, evidenciando o seu caráter transitório que exige cuidados e vigilância para não se tornar um grupo socialmente excluído. Nesse sentido, as práticas educativas visam a ensinar valores, normas, desenvolver comportamentos adequados, impor limites a partir da ação de uma geração mais velha sobre uma mais nova.

O estudo de Marcelino, Catão e Lima (2009), intitulado “Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio” comparou as representações sociais de 40 adolescentes do Ensino Médio, com idade entre 16 e 19 anos, acerca de projetos de vida para o futuro, uma vez que, as autoras entenderam projeto de vida, como: “é um processo e produto da práxis, e, como uma organização multidimensional psico-sociohistórica, envolve dimensões articuladas entre si: socioafetiva, sociocognitiva, e espaço-temporal” (p. 547).

As autoras concluíram que adolescência tornou-se um momento em que escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos sem se caracterizar, necessariamente, como um momento de crise. Logo, afirmam que a concepção da adolescência como uma configuração psico-sociohistórica considera que só é possível compreender qualquer fato a partir da inserção na totalidade em que esse fato foi produzido.

A Teoria das Representações Sociais tem atualmente muita influência nas pesquisas e nos estudos da área da Psicologia Social. Por seu caráter interacionista, é vista como uma tentativa de superação das dicotomias reducionistas individual-social, sujeito-objeto.

Segundo Juberg (2010), possibilita uma nova concepção de sociedade em que o meio social é influenciado por minorias e tomado como dependentes de sua história.

[...] a aceitação de um modelo interacionista de sociedade implica conceber os sistemas sociais como resultados históricos de confrontações de agentes sociais em conflito e refletem igualmente as formas pelas quais tais conflitos são negociados. (p.135)

Eloy *et al.* (2007) concordam com este pensamento ao afirmar que a Teoria das Representações Sociais representa uma tentativa de explicar a relação sujeito/objeto, indivíduo/sociedade no entendimento do psiquismo humano.

A representação social pode ser entendida como processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, atuando como elemento de mediação entre o homem e o mundo. É elaborada coletivamente pela sociedade, manifestando-se no psiquismo individual. (p. 45)

Por fim, consideramos importantes argumentos os conceitos epistemológicos e metodológicos propostos pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e as pesquisas já realizadas a partir dessa teoria, Salles (1998), Arruda (2003), Santos e Aléssio (2006), Marcelino, Catão e Lima (2009) para a escolha teórica-técnica da presente pesquisa.

CAPÍTULO II – O QUE DIZER SOBRE A ADOLESCÊNCIA?

[...] de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1987, p.10).

A adolescência tem gerado variados estudos que a definem, contextualizam-na e a descrevem, como se pode observar nos trabalhos de Osório (1992), Levisky (1998), Bock (2004; 2007) e Outeral (2008). Encontramos, recorrentemente, nestas e em outras obras, a tentativa de conceituá-la a partir de Ariès (1981), Erickson (1987), Aberastury & Knobel (1986). Para caracterizar a adolescência, abordaremos alguns estudos, desde os históricos, passando pelos clássicos até os sociais.

A fim de discorrer acerca da adolescência, é preciso de antemão abordar a questão da diferenciação entre adolescência e juventude, que ora são separadas e ora são sobrepostas, dependendo da origem referencial. Tomemos para exemplo a Organização Mundial de Saúde - OMS, a qual define adolescente como o indivíduo que se encontra entre os dez e vinte anos de idade, enquanto a Organização das Nações Unidas - ONU define juventude como a fase entre 15 e 24 anos de idade, ou ainda do Estatuto da criança e do adolescente, o qual estabelece outra faixa etária - dos 12 aos 18 anos. Muitas vezes a categorização se dá recorrendo-se à faixa etária e outras pela construção de seus pormenores generalizantes.

Neste capítulo, objetivamos discorrer sobre os conceitos da adolescência e do adolescente, mas nos apropriaremos de falas que não distinguem a juventude e a adolescência enquanto categorias etárias como sugere Dayrell (2003):

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com bases

nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidade religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões demográficas, dentre outros aspectos (p.41-42).

Salientamos a importância da caracterização da adolescência desde os seus primórdios, a fim de compreender que os conceitos a ela atribuídos não constituem sinonímia, ou seja, diferem em origem e adjetivos, trazem em seu bojo uma visão de homem e de mundo, que, atreladas, revelam o conceito de adolescência enquanto processo histórico de elaboração de conhecimento. Esse cuidado é também considerado por Gonzáles e Guareschi:

Pressupomos para cada discussão, que cada época profere discursos relativos aos seus jovens. Tais discursos detonam modelos e expectativas que irão produzir formas de ser e de agir a partir de interesses específicos do momento histórico, cultural e social vigente. Os jovens, nesse sentido, são sujeitos concretos que se aproximam ou não, em seus modos de vida, dos sentidos produzidos por esses discursos em cada época em particular. [...] O que queremos dizer com isto é que cada noção de juventude veiculada como sentido como sendo uma visão hegemônica do modo de ser jovem desconsidera a produção de sentidos e modos de ser engendrados no exercício do embate entre forças situadas e datadas em condições históricas e culturais de cada tempo, e que, portanto, podem ser produzidas inúmeras e singulares formas de subjetivação ou modos de ser em cada momento específico (2010, p. 105-106).

Para as autoras, boa parte das análises do século XX situa-se na dimensão de transgressão, crise, excessos, conflitos e explosões reforçados ao longo dos anos por teorias científicas que apontam a juventude como foco e germinação de problemas sociais. Assim, o que se vê nesse contexto é a produção de maneiras de ser e de viver relacionadas à juventude. É nessa definição de um determinado modo de ser, somado à concepção de juventude de uma determinada época social e histórica, que, em muitas situações, produz-se a naturalização da juventude. Esperam-se, então, certos modos de ser estereotipados nas produções sociais em que o jovem está presente, ou mesmo orientando os programas direcionados a esses jovens (GONZÁLES; GUARESCHI, 2010).

Diferentemente desse pensamento, Philippe Ariès (1981), na *Historia social da criança e da família*, alude à importância de se conhecer a gênese dessas instituições para compreender seus conceitos e contextos nos quais são inseridos. Ao desvendar a criação da infância e da família, aborda algumas questões da juventude no momento em que apresenta as idades da vida: infância e pueridade; juventude e adolescência; velhice e senilidade – cada qual designando um diferente período da vida. Ariès mostra que, conforme as discussões científicas na Idade Média iam se tornando familiar, o conceito de adolescência propagava-se paulatinamente a partir do século XVIII, convivendo os termos infância e adolescência não como hoje são utilizados, pois essa ideia ainda não estava configurada.

Havia um vocabulário próprio para designar a primeira infância; no entanto, existia uma ambiguidade entre infância e adolescência “Não se possuía a idéia do que hoje chamamos de adolescência, e essa idéia demoraria a se formar” (ARIÈS, 1981, p.45). No século XVIII, o pressentimento da adolescência aparecia em figuras literárias, mas é no século XX que a juventude, que então era adolescência, se tornava um fenômeno não apenas literário, mas uma preocupação dos moralistas e dos políticos.

A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. [...] a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações de retaguarda. [...] Daí em diante a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. [...] Assim passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar nela cedo e nela permanecer por muito tempo. (ARIÈS, 1981, p. 46-47).

O sociólogo José Machado Pais traz grande contribuição com o trabalho *Análise Social (1990)*. Tal como Ariès, mostra bases históricas e fatos que contribuíram para a criação e sustentação de ideias sobre a juventude que se transformam em naturais. O autor aponta a juventude como uma construção social, um processo constituído pelo o

que ele chama de “doxo”, o jovem universalizado, e de paradoxo o jovem diferenciado pelas culturas.

Pais (1990), afirma que cabe à sociologia a responsabilidade tanto pela desconstrução como pela desmistificação sociológica de alguns aspectos dessa construção. Estes configurados como ideologia, mito e homogeneidade. Por meio dessa desconstrução alcançar-se-ia a representação social, outra construção social necessariamente paradoxal, uma realidade socialmente construída.

Determinadas fases da vida apenas são reconhecidas, enquanto tal, em determinados períodos históricos, isto é, em períodos nos quais estas fases da vida são socialmente vistas como geradoras de problemas sociais (p. 147).

Nesse sentido, a juventude enquanto categoria socialmente construída será sempre modificada ao longo do tempo, sendo que no dia a dia, poderão os jovens perceberem as características em comum em um determinado momento e incorporá-las culturalmente.

O envolvimento de jovens em grupos de amigos e o comportamento que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma <cultura adolescente> foi fonte de preocupação, tanto dos educadores, como dos reformistas de meados do século passado (*ib.*, *id.*, p. 148).

Para o autor, ao problematizar a construção da juventude é possível observar dois eixos semânticos: enquanto unidade, uma fase da vida determinada etariamente e com características homogêneas; como diversidade, diferenciações e atributos sociais capazes de distinguir o jovem, heterogênea.

A juventude aparece socialmente dividida em função de seus interesses, origens sociais, de suas perspectivas e aspirações. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os campos semânticos que lhe aparecem associados.

O psicanalista Erickson (1987) desenvolve um estudo do processo de formação da identidade, que se daria durante a vida e se dividiria em oito estágios psicossociais do desenvolvimento, em cada um dos quais há uma crise a ser resolvida, sobretudo

durante a adolescência. O autor afirma que o progresso tecnológico impõe ao indivíduo mais tempo para transitar da vida escolar para a profissional; isso, somado à maturação genital, levaria os adolescentes a várias incertezas sobre seus futuros papéis e sobre a sua identidade.

Bock (2004) considera Erickson como “[...] quem institucionalizou a adolescência. Apresentou-a a partir do conceito de moratória e caracterizou-a como uma fase especial no processo de desenvolvimento” (p. 33). Nessa linha, o autor salienta:

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta (ERICKSON, 1987, p. 128).

A ideia de adolescência como passagem para a vida adulta tornou-se comum e serviu como base para outros estudos importantes, nesse contexto, como o trabalho desenvolvido por Aberastury & Knobel (1986), que trouxeram consigo a *adolescência como moratória*, comum ao pensamento de Erickson, em que a ideia de moratória aparece como a dificuldade do adulto em aceitar o amadurecimento intelectual e sexual da criança, barrando-o de atividades possíveis, como o trabalho e as relações sexuais.

Aberastury & Knobel (1986) caracterizam a adolescência como transição da puberdade para o estado adulto; condição ou processo de crescimento; mudanças corporais que remetem a um novo papel social; mudança na personalidade, nova adaptação que exige um refúgio interno; temor e impulso para o desconhecido; luto da infância; atitude crítica frente ao mundo; liberdade exigida.

Esses autores postulam que a *Síndrome da Adolescência Normal* não constitui uma patologia, mas um conjunto de aspectos universais da adolescência. Essa ideia apresenta uma mudança crítica do pensamento de Erickson, ao propor que o ser humano passe por três estágios evolutivos: infância, adolescência e vida adulta – acrescentando

que em todos existem crises. Já a Síndrome da Adolescência Normal estaria localizada no período de transição entre a puberdade e a vida adulta, podendo variar conforme a cultura. Assim, a normalidade é considerada por eles como a capacidade de se adaptar e usar os dispositivos do meio para o alcance de satisfações básicas individuais.

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas de acordo com o que conhecemos dele. Em nosso meio cultural, mostramos período de elação, de introversão, alternado com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou são concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas nas quais se podem oscilar do ateísmo anárquico ao misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo, condutas sexuais dirigidas para o heteroetismo e até a homossexualidade ocasional. Tudo isso é o que eu chamei uma entidade semipatológica ou, preferindo, “uma síndrome normal da adolescência”. (ABERASTURY; KNOBEL, 1986, p. 28).

Aberastury e Knobel (1986) atentam para a necessidade de estudos das características sociais da adolescência, que estariam incompletas, exigindo um levantamento da bagagem biológica. Assim, afirmam que, “o aspecto sócio-cultural tem um processo psicobiológico que lhe confere características universais” (p. 25) São elas: 1 – busca de si mesmo e da identidade; 2 – tendência grupal; 3 – necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4 – crises religiosas; 5 – deslocamento temporal; 6 – evolução sexual manifesta; 7 - atitude social reivindicatória com tendências antissociais; 8 - contradições; 9 – separação progressiva dos pais; 10 – constantes flutuações de humor e ânimo.

Osório (1992) apresenta-nos a obra *Adolescente hoje*, que, além de caracterizar a adolescência a partir de pressupostos psicanalíticos, também se propunha responder a questionamentos do “público leigo”, buscando assim ajudar pais e filhos adolescentes a encontrar uma compreensão mútua.

Ao identificar a adolescência, o autor a diferencia de puberdade, explicando que “a tendência universal é reservar o termo PUBERDADE para as modificações

biológicas dessa faixa etária e ADOLESCÊNCIA para as transformações psicossociais que as acompanham” (OSÓRIO, 1992, p.11, grifos do autor). O autor reafirma a crise de identidade proposta por Erickson, porém, coloca num caráter universal desde que assegurada a satisfação das necessidades básicas de alimento e agasalho. “A adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano. Nela culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo” (*op. cit.* p.10).

Para o psicanalista brasileiro David Léo Levisky (1998), a adolescência pode ser entendida como “um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial” (p. 21). Refere-se a esse período como transição do estado infantil para o estado adulto, em que comportamento e adaptação dependem da cultura e da sociedade nas quais o jovem se desenvolve, diferenciando puberdade de adolescência.

A puberdade, portanto, é um processo decorrente das transformações biológicas, enquanto que a adolescência é fundamentalmente psicossocial. [...] Vale lembrar que as velocidades de maturação de cada setor (biológico, psicológico e social), e das partes que a compõe, são distintas e interatuantes, dando o colorido típico que caracteriza o adolescente em nossa sociedade (LEVISKY, 1998, p. 23).

Levisky (1998) retoma as *idades da vida* elaboradas por Ariès, afirmando que há um *status* que as define, bem como sua transição. Assim sendo, enumera os pré-requisitos da sociedade contemporânea para atingir o *status* adulto: a competência de confrontar aspectos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, econômicos, profissionais e afetivos, aplicados a qualquer contexto sociocultural e pressupondo um período de crise e desequilíbrio. A contradição entre a vida biológica e as imposições da cultura faz com que o jovem viva em busca de satisfazer uma excêntrica exigência da sociedade: ser o que ele não é - adulto.

Essa crise está relacionada ao início da puberdade, ou seja, à maturação biológica e ao começo da adolescência em si, que pressupõem a busca por uma

identidade. “O jovem em parte, é fruto dessa sociedade que o formou e que agora o repele ou lhe dá pouca guarida, ante suas necessidades afetivas e de valores” (LEVISKY, 1998, p. 28). As mudanças corporais aproximam o jovem do adulto. Todavia, as transformações do corpo e da sua imagem têm velocidades diferentes, pois a imagem corporal é algo subjetivo e depende dos aspectos emocionais e funcionais, além das características sociológicas.

Seu pensamento cognitivo também sofre alterações. Há uma procura de autenticidade, autonomia e emancipação: é o princípio da vida introspectiva. Essa busca está inserida no processo de identificação do adolescente e, inerente a isso, encontra-se a crise normal da adolescência, conforme as teorias de Aberastury e Knobel (1986). O conflito é tomado como uma sucessão de lutos, que englobam a perda do corpo infantil, do papel e identidade infantis, dos pais da infância, da bissexualidade infantil e da endogamia, direcionando-se para a exogamia, ou seja, a possibilidade de se relacionar com outros.

O psicanalista Calligaris, em seu livro *A Adolescência* (2000), alude ao estudo recente do tema, que teve seu ápice nos últimos 50 anos, e tenta explicá-lo em um contexto de culto a esse tempo da vida e como isso tem afetado a todos. A partir do tema explicitado pelo próprio título do livro, os pontos levantados pelo autor são a definição e seus elementos, a visão dos adultos, a visão dos próprios adolescentes e a visão da sociedade frente à adolescência. O autor sugere que nos voltemos às questões históricas e propõe uma função para a existência da adolescência tal como a infância foi um conceito inventado para preencher uma função cultural de tornar a modernidade suportável. A adolescência preenche a função de ideal social fundamentada no *desejo*¹ do Homem. “Se a adolescência não existisse, os adultos

¹ Grifo nosso

modernos a inventariam tanto ela é necessária ao bom desempenho psíquico deles” (CALLIGARIS, 2000, p. 60).

Essa adolescência, enquanto função de ideal social, é referida pelo autor como um estado de moratória, no qual, apesar de o adolescente já ter tido tempo para assimilar os valores compartilhados na comunidade e ter o corpo maduro, isto é, capaz de produzir, não é reconhecido como adulto. Esse estado está localizado na espera daqueles que não são mais crianças, mas ainda não congregam a vida adulta.

As funções de ideal social e moratória possibilitam que o adolescente legitime uma identidade imposta pela sociedade, pois se espera do jovem desobediência, ao passo que isso se constitui no desejo inconsciente dos adultos, de uma ação não satisfeita por eles; assim, desobedecer é, nesse caso, obedecer ao desejo dos adultos. Além disso, dentro desse contexto incoerente, é imposto ao adolescente o dever de ser feliz, já que ele é dotado de características como uma hipotética suspensão das obrigações, das dificuldades e das responsabilidades pertencentes à vida adulta, além de corpos capacitados ao prazer (CALLIGARIS, 2000).

Dentro desse paradoxo, há ainda uma complicação temporal, pois é difícil pontuar a duração desse período considerado crítico e de transição. O início está geralmente ligado à puberdade, revelado através da manifestação das mudanças corporais, mas o fim é uma incógnita, sendo necessário descobrir o que se torna imprescindível para ser adulto. “Moral da história: o dever dos jovens é envelhecer. Suma sabedoria. Mas o que acontece quando a aspiração dos adultos é manifestamente rejuvenescer?” (*op.cit.*, 2000, p. 74). Tudo isso indica uma adolescência abstrata, fruto do desejo dos adultos.

Pratta (2008), em seu livro *Adolescentes e jovens...em ação!*, apresenta um capítulo dedicado a buscar o sentido da adolescência. Ela o faz passando pela evolução

do conceito de adolescência, por sua constituição, no Brasil, pelos movimentos culturais ao longo dos anos, no século XX, até chegar à contemporaneidade, sempre mantendo uma visão individualista baseada principalmente nas ideias de Levisky (1998). A autora não propõe um conceito fechado de adolescência.

Muitas tentativas de conceituação sobre a adolescência já foram produzidas, porém, nenhuma delas conclusiva a ponto de contemplar o caráter biopsicossocial e fenomenológico que considere seu pleno desenvolvimento e que forneça elementos para uma ação educativa capaz de romper com o caráter ideológico que a educação vem assumindo no plano institucional (escolas, família, creches). Também não é a nossa pretensão, uma vez que o conceito de adolescência traz consigo muito mais um caráter cultural e, portanto, variável do que características universais inalteráveis (PRATTA, 2008, p. 87).

No entanto, apesar de apresentar uma evolução histórica da adolescência, a autora reafirma a necessidade de se resgatar a noção de indivíduo e de individuação, como forma de repensar essas condições para o adolescente.

Outeral (2008) discorre sobre o adolescer, focalizando três pontos principais: os diferentes aspectos da adolescência; os conceitos baseados em Freud e o tédio na adolescência. Afirma escrever sobre uma parcela da população adolescente e que se dirige, especialmente, aos pais e profissionais de adolescentes cujas famílias têm acesso à educação e à cultura e que participam de um estrato social mais favorecido da nossa sociedade. Faz uma longa discussão sobre a adolescência relacionada com a puberdade, o corpo, a família, a sexualidade, a patologia, os limites, a escola, as drogas, a sociedade, a identidade e a psicanálise. Embora o autor alegue dirigir-se a apenas parte da população, utiliza definições da adolescência de caráter universalizantes, tais como a de puberdade e adolescência calcada em Osório (1992), apresentada anteriormente, além de ideias postuladas por Eriksson, Aberastury e outros.

Tal como Outeral (2008), os demais autores mencionados contribuem para conhecermos um pouco da realidade adolescente, com a exposição de relatos, e também

para compreendermos os conceitos usados e encontrados nos *locus* de realização de trabalhos com adolescentes.

Também as abordagens sociais, dentre elas a sócio-histórica, a sociocultural, a narrativista e a teoria das representações sociais vem contribuindo de maneira significativa ao entendimento da adolescência, a partir de um processo que visa a contextualizá-la, considerando os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que a constituem, numa tentativa de superar visões totalizadoras, naturalistas e generalistas. Assim, neste momento, discutiremos tais vertentes que pensamos ser suficientes para apontar as mudanças de paradigmas. Adiante, detalharemos a última, por se constituir no fundamento teórico do presente trabalho.

A Psicologia Social Sócio-Histórica, em oposição aos conceitos universais, abstratos e naturais, conceitua a adolescência como uma construção histórica, o que só é possível pela compreensão de um homem sujeito a multideterminações, tal como proposto por essa teoria. Sobre a Psicologia Sócio-Histórica, Bock (2002) salienta que ela “aponta caminhos para se entender o indivíduo na sua relação com a sociedade de forma dinâmica e dialética” (p. 69).

Parte do pressuposto de que o psiquismo do ser humano se desenvolve por meio do processo de inserção na cultura e pelas relações sociais, de forma que o homem internaliza as atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. Baseada nas teorias de Vygotsky (1986-1934) e Leontiev (1903-1979) sobre a combinação do uso de instrumentos de trabalho e dos signos presentes na linguagem e também a combinação do “Processo de Hominização”, que se dá através do contato social, Bock (2004) sugere que o homem, por meio de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo, isto é, ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, o que só é possível mediado por seus

instrumentos, principalmente a linguagem. Portanto, este é um indivíduo concreto, mediado pelo social, não um reflexo da sociedade, nem autônomo em relação a ela, mas determinado historicamente e socialmente, que não pode ser compreendido separado de suas relações.

Nesse sentido, não é possível pensar esse homem desvinculado do seu contexto social, histórico e, sobretudo, dinâmico. A Psicologia Sócio-Histórica propõe uma “condição humana”, passível de ser conquistada pelo homem, através das suas relações e vínculos, em um processo sempre mediado.

A constituição da subjetividade humana resulta de um processo de síntese dialética, para o qual concorrem tanto as condições objetivas de existência, quanto às condições subjetivas. Furtado (2001), ao discutir a gênese do psiquismo do homem moderno, na Psicologia Sócio-Histórica, sublinha que a constituição da subjetividade é um processo singular que nasce na dialética entre sujeito e meio, definido pelas ações e mediante as quais a história pessoal e a do meio confluem em uma nova unidade, a qual exibe uma configuração subjetiva (relativa ao sujeito) e objetiva (relativa às bases econômicas e sociais) concomitantes.

Desse modo, acrescenta Bock (2004):

A adolescência foi criada pelo homem. Fatos sociais vão surgindo nas relações sociais e na vida material dos homens; vai se destacando como um fenômeno social e vai apresentando suas repercussões psicológicas; vai sendo construído um significado social para esses fatos que vão acontecendo e, em um processo histórico, vai surgindo na sociedade moderna, ocidental, a adolescência. Construída como fato social e como significado, a adolescência torna-se uma possibilidade para os jovens (e para os não-jovens), uma forma de identidade social. (p. 40).

Em nossa história, notamos modificações nas formas de vida, evidenciadas nas revoluções industriais e científicas. Encontramos condições para que se formasse um novo grupo social, situado no aumento do tempo de tutela dos pais sobre as suas

crianças, visando ao preparo para a vida adulta, com base nas questões socioeconômicas, fazendo com que novamente o adolescente apareça como moratória. Não se trata, entretanto, de uma exigência, mas de uma consequência baseada nos interesses econômicos.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência

[...] refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. (*ib.id.*, p. 41).

A abordagem Sociocultural, não muito diferente da anterior, vê o desenvolvimento do ser humano sempre baseado nas atividades sociais e culturais. Aliás, a atividade é o conceito fundamental dessa teoria, que consiste em considerar as pessoas em seus ambientes, podendo transformar-se permanentemente por meio do grupo. Para isso, elas internalizam essas atividades, caracterizando o homem como capacitado mentalmente num processo social e cultural.

A atividade psíquica interna dos indivíduos tem sua origem na atividade externa, nas trocas com os outros membros do grupo social, trocas que se inserem em um determinado contexto cultural. (RIBAS; MOURA, 2006 p. 130)

A abordagem sociocultural enfatiza que a atividade humana é mediada e nela tem sido investigado o desenvolvimento humano dentro das práticas culturais dos grupos, que supõem o uso de diferentes formas de mediação. Esses mediadores podem ser instrumentos, signos, práticas culturais, dotados de significação cultural e são ainda ao mesmo tempo utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural. Nesse sentido, a adolescência seria não apenas constituída histórica e socialmente, além disso, culturalmente, mediada sempre pela atividade.

É possível encontramos ainda outra visão de adolescência quando o social e a cultura são considerados na psicologia do desenvolvimento, como por exemplo, a

perspectiva narrativista que também pressupõe uma superação das visões dicotômicas da adolescência, postulada por teorias universalistas e individualistas, utilizando-se da narração de histórias como instrumento da organização auto-epistêmica da experiência subjetiva e social. Nesse âmbito, a subjetividade se (re)organiza interna e externamente na relação com o outro e com a cultura, esta possui o papel de regular as condições sociais de construção de senso de si (OLIVEIRA, 2006).

A configuração subjetiva do adolescente passa, num primeiro nível, pela coordenação entre fatores biológicos e fatores de ordem psicossocial e cultural. Nesse momento da trajetória de vida, os fatores biológicos estão associados à maturação sexual e às mudanças físicas. Mas estes fatores, embora universais à espécie, são também marcados pela cultura: cada grupo cultural insere o conjunto de fenômenos biológicos da puberdade em sistemas de significação, os quais são articulados às questões de gênero, às hierarquias familiares e sociais, bem como à assunção de uma identidade pessoal e social, construída contra o pano de fundo das relações sociais e institucionais (p. 432).

A teoria das representações sociais compreende que a adolescência representa um período que se constrói historicamente, a partir de necessidades sociais e econômicas, constituindo-se num processo social e psicológico. Acredita-se então que o entendimento de como se formam as representações, a esse respeito, será de extrema importância para a intervenção nessa realidade (ORZELLA, 2002).

De fato, as representações sociais, como um processo de significações que os indivíduos atribuem à realidade, são resultados da integração de suas experiências e valores com as informações que circulam no seu meio sobre um objeto e das relações que são estabelecidas com outros indivíduos. Dessa maneira, as ideias e teorias veiculadas pelos meios de comunicação podem influenciar o modo como são elaboradas as representações (SALLES, 1998).

Assim, a adolescência não é natural nem patológica. É histórica e social, construída nas relações. Essa é a conclusão também apresentada por Salles (1998), no estudo das representações sociais da adolescência e do adolescente, realizado com

profissionais que atuam em algumas escolas da rede pública e junto igualmente com os adolescentes, alunos dessas escolas. Sugere:

[...] a adolescência só pode ser compreendida num emaranhado de fatores de ordem individual, histórica e social, razão pela qual o desenvolvimento pessoal só pode ser compreendido na relação com o mundo. No entanto, os estudos muitas vezes acabam por fragmentar o adolescente, não permitindo percebê-lo como uma totalidade, como uma pessoa inserida em um contexto histórico social, determinado pelas suas relações sociais, ao mesmo tempo que as determina. Cabe buscar a unidade, mesmo contraditória nessa diversidade, para começarmos a caracterizar a representação social do adolescente e a dos outros sobre a adolescência. (p.81).

Essa ideia é compartilhada por Zamboni, em artigo sobre juventude e Psicologia Social, no momento em que aponta a representação social da juventude não como um processo natural, mas socialmente construído, bem como a identidade do jovem, que não se constrói de uma vez, num dado momento. Nessa perspectiva, afirma:

A psicologia, de uma forma geral, costuma definir esta etapa da vida com o nome de adolescência e relacioná-la a um período de crise e doença. Essa é a Representação Social (RS) de adolescência que se construiu e se mostra presente na literatura dessas correntes em psicologia. (ZAMBONI, 2007, p. 275-276).

A autora ainda questiona o papel da mídia e da ideologia, nessas construções, indagando qual seria o ideal contemporâneo de adolescência, uma vez que ela não é vivenciada por todos. Essas questões remetem a mais um ponto a ser levado em consideração, a ideologia.

Nesse sentido, recorreremos ao trabalho de Sawaia, (1993) quando frisa que a ideologia e as representações sociais são muitas vezes confundidas, já que as duas orientam comportamentos, partem das relações sociais e são usadas, no senso comum, para se referir ao que pertence à ordem do simbólico. Contudo, a ideologia está ligada às relações de poder e é mediadora das relações de dominação e exploração socioeconômica. Nas representações sociais o pensamento é ativo, histórico e social, enquanto na ideologia, não há o pensamento, de acordo com suas próprias palavras:

O termo *ideologia* é usado para o conjunto de representações que se torna partilhado coletivamente pela reificação por meio da sua apropriação por órgãos estatais ou escolas de pensamento e não pelo consenso e interação, subordinando o segundo ao primeiro (p.78).

A ideologia possui um caráter reificador, um discurso estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem como natural e governada por leis naturais, assim, coloca parâmetros entre o que pode ou não ser feito ou desejado, atribui necessidades aos indivíduos (*ib. id.*).

Franco (2004), ao analisar a interlocução das Representações sociais, ideologia e o desenvolvimento da consciência, considera as representações sociais como elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e gestos, mensagens mediadas pela linguagem, construídas socialmente, necessariamente ancoradas nesse âmbito. Por isso, considera necessário o estudo das condições contextuais em que os indivíduos estão inseridos.

Nesse contexto, insere-se a importância da análise da ideologia, que não deve ser entendida somente como um conjunto de idéias que explica fatos observáveis sem vincular essa explicação às condições sociais, históricas e concretas, uma vez que se precisa entender que o conceito de ideologia também incorpora a inclusão de verdades parciais que podem ser absorvidas como universais. Essas *meias verdades*² podem acarretar o aparecimento de representações sociais alienadas que se relacionam com a veiculação de palavras de ordem, afirmações gratuitas ou manipuladoras (FRANCO, 2004).

Em suma, reafirmamos aqui a importância de conceituar a adolescência, com fundamento em várias perspectivas teóricas, a fim de situarmos aquela que dará

² Grifo da autora

embasamento à presente pesquisa, Teoria das Representações Sociais, a qual contrasta com todas aquelas que consideram tal período como universal e naturalizado.

CAPÍTULO III - ADOLESCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TUDO A VER!

3.1-Ao falar de políticas públicas...

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 30).

[...] público associado á política, não é uma referência exclusiva ao Estado, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, com o amparo de uma mesma lei, porém vinculados a uma comunidade de interesses. Embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. (CRUZ; GUARESCHI, 2010, p. 16).

[...] relação entre o Estado, a sociedade e a economia no capitalismo, ou seja, falar dessa relação no interior da relação capital-trabalho. (GONÇALVES, 2010, p. 33).

As definições de políticas públicas apresentam em comum um conjugado de ações duráveis ligadas à garantia e desenvolvimento de direitos civis, políticos, econômicos e sociais para todos. Estas são geridas e financiadas pelo Estado, implantadas por leis e fiscalizadas pela sociedade civil (HÖFLING, 2001; SANTOS *et al.*, 2007; CRUZ; GUARESCHI, 2010; GONÇALVES, 2010; MACHADO JUNIOR E CONSTANTINO, 2010; CONSTANTINO, PEREZ; SILVA, 2010). Afirma-se também que, no contexto atual, o caráter dessas políticas está relacionado aos interesses do Estado de um determinado governo, em um período histórico, social e econômico perpassado pela hegemonia do sistema econômico capitalista, em um país recém-democratizado, especialmente quando se focalizam as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, assistência social etc).

Historicamente, as políticas públicas têm suas raízes atreladas ao capitalismo, uma instituição que representa a lógica das relações de produção numa sociedade dividida em classes, no qual uma classe social detém o poder econômico e, por extensão, o poder político.

As políticas públicas são implementadas por um Estado específico, e não por uma entidade abstrata, são frutos de um contexto histórico, de

uma concepção do papel que o Estado deve exercer e, repetimos, da visão política do partido que esteja no poder (MACHADO JUNIOR; CONSTANTINO, 2010).

Dessa forma, está sempre sob a premissa da exploração daqueles de classes mais baixas e da acumulação privada de riqueza daqueles de classes mais altas. Ora,

[...] se o Estado capitalista representa e assegura essa lógica de produção social, não expressa a maioria da população e, sim, o poder dos interesses da classe dominante. Logo, é um Estado de classe que não pode, na prática, ser considerado um ente público, defensor dos interesses coletivos segurador da igualdade social. (SANTOS *et. al.*, 2007, p. 830).

Segundo Gonçalves (2010), em toda a história do capitalismo, observa-se a dinâmica das classes que permite a acumulação do capital, em que o Estado permanece como o organizador social e político, mantendo a ideologia desse sistema. Esses preceitos se relacionam ao liberalismo.

Não é difícil perceber que se gera, nesse processo, uma grande insatisfação da sociedade frente à produção e distribuição de capital regulada pelo mercado. Sendo a ação do Estado voltada para atender a uma demanda manifestada pela sociedade ou desinteresse ou ainda incapacidade do capital, é de se esperar uma ação complementar do Estado, que possa ao menos humanizar as classes pauperizadas. Nesse ponto se encontra a resposta do Estado traduzida em política pública, caracterizada como direito do coletivo (SANTOS *et. al.*, 2007).

Desse modo, entendemos que o capitalismo está ligado ao mercado e que o Estado é aquela organização localizada um pouco na contramão das relações de produção, visto que desenvolve ações contraditórias entre si, ao possibilitar a efetivação do mercado de concorrência e buscar atender às demandas de distribuição de renda.

É nessa dinâmica que localizamos também um viés das políticas públicas, as políticas sociais.

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HÖFLING, 2001, p. 31).

A orientação econômica que abre maior espaço para a política social é o Estado de bem-estar-social, baseado nas formulações de John M. Keynes, o qual busca soluções para o capitalismo estrutural, de forma a garantir o pleno emprego pela intervenção do Estado, configurando-se na política de acessos a direitos universais garantidos por fundos públicos, independentemente do mercado ou do mérito individual (GONÇALVES, 2010).

A partir da concepção de que a política social pode ser “[...] a proteção garantida por direito como o conjunto de ações governamentais voltados para diminuir a pobreza absoluta, a desigualdade de renda e para propiciar a inclusão” (MARQUES; MENDES, 2007, p. 16), o governo atual poderia ser compreendido como um sistema econômico híbrido³, na medida em que não há elementos fidedignos de uma economia puramente liberal ou sociodemocrata, já que

[...] não há impedimento entre o desenvolvimento da política econômica do governo Lula, voltada para o grande capital, em particular o financeiro, e a realização de programas direcionados às parcelas mais pobres da população, tal como o Bolsa Família. (MARQUES; MENDES, 2007, p. 22).

Marques e Mendes (2007) afirmam que o programa de transferência de renda, desenvolvido pelo governo Lula, retirou as famílias beneficiadas da miséria. Porém, não

³ Não há aqui a intenção de avaliar a economia atual brasileira, mas apenas de enfatizar que a antiga contradição da relação capital/Estado também nisso se faz presente.

promoveu mudanças estruturais, uma vez que permanecem os causadores da pobreza.

Assim:

Apesar de o Bolsa Família não constituir um direito, sendo um benefício decorrente de um programa governamental, a rigor não pode ser comparado com as tradicionais políticas assistencialistas, voltadas para segmentos excluídos ‘minoritários’ que, no falar da literatura, estavam à margem da dinâmica da sociedade. Um novo conceito precisa ser elaborado para a realidade brasileira, pois quase 50 milhões de brasileiros não podem ser considerados uma ‘minoria’ e nem é possível se defender que estejam à margem da acumulação capitalista brasileira (2007, p. 23).

De acordo com Gonçalves (2010) poderíamos caracterizar a política nacional de garantia de direitos que inclui o benefício do Programa Bolsa Família, com o chamado *workfare*⁴, que consiste na política social que vincula benefícios à prestação de serviços.

Ressalta a autora:

Experiências nessa direção têm sido implementadas no Brasil nos últimos anos e a avaliação de seus efeitos ainda está em curso. Apesar disso, pode-se já dizer que, embora sejam políticas focalizadas, algumas de suas características representam o resgate do espaço público como o responsável por intervenções dirigidas a acelerar a superação de desigualdades profundas e estruturais, o que poderia ser considerado como uma condição primeira e fundamental para o reconhecimento e garantia de direitos sociais. (GONÇALVES, 2010, p. 60).

O que temos, por conseguinte, é certa evolução dos programas sociais, partindo de ações mais pontuais para conjunturas mais amplas, como pode ser visto na implementação do SUAS – Sistema Único da Assistência Social⁵.

⁴ (Grifo da autora) O *workfare* opõe-se à política de bem-estar (*welfare*), política de acesso a benefício sem a contrapartida do trabalho (GONÇALVES, 2010).

⁵ O SUAS inova na organização dos equipamentos públicos de proteção social, pois atua tanto na prevenção das situações de risco e vulnerabilidade, com ações voltadas para o desenvolvimento de potencialidades e autonomia, como no atendimento de famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social. Seu elemento principal é o PAIF – Programa de Atenção Integral à Família que consiste no acompanhamento das famílias, em um determinado território, visando ao fortalecimento dos vínculos internos e externos de solidariedade, emancipação, protagonismo, rompimento com ciclo de reprodução da pobreza, prevenção e garantia de direitos (CRUZ; GUARESCHI, 2010).

Temos, no Brasil, um Estado que enfrenta sérias contradições na questão social, seja porque muitas estruturas ainda não se democratizaram efetivamente, seja por enfrentarem setores que ainda tentam promover o liberalismo.

3.2-A adolescência “se liga” em políticas!

*Vulnerabilidade, Infração, ECA, Conselho Tutelar, Proteção, medida socioeducativa, consciência crítica, autonomia, empoderamento*⁶. Estas são palavras que não representam substantivos comuns em nosso cotidiano, mas fazem parte de uma linguagem técnica e específica das políticas públicas para a criança e para o adolescente no Brasil, em especial a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente.

O Estatuto da criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990) – é o responsável pela criação da concepção da criança e do adolescente como sujeito de direitos e deveres com prioridade absoluta na elaboração e prescrição de políticas públicas. Como pode ser visto, em seus primeiros artigos:

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. [...] Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A concepção de proteção integral foi incorporada ao ECA por demandas internacionais manifestadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959; e na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e do Adolescente – 1989. Essas convenções trazem em seu bojo a ideia da INTEGRALIDADE, que engloba o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

⁶ Grifos nossos.

De acordo com Digiácomo (2006), Promotor de Justiça e integrante do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná, o atendimento à criança e ao adolescente tem sido tradicionalmente relegado à área da assistência social, como reflexo da Constituição Federal de 1988, que previa a atenção do Estado para as crianças e adolescentes (então chamados “menores”), quando seus direitos efetivamente já estavam violados. A ação do Estado era somente paliativa e utilizava como regra a “institucionalização” (e consequente “penalização”) das próprias vítimas da situação, quase sempre provenientes das classes menos favorecidas da população.

Tal sistemática, que infelizmente ainda hoje não foi completamente abolida, não mais é compatível com a “Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente” adotada pela Constituição Federal e Lei nº 8.069/90, que reclama uma nova forma de ver, compreender e atender a criança e o adolescente, com ênfase na prevenção e na implementação – e em regime da mais absoluta prioridade (cf. art.227, caput, da Constituição Federal e art.4º, caput e par. único, da Lei nº 8.069/90) – de políticas públicas, nos mais diversos setores e níveis de governo, que permitam a efetiva solução dos problemas que afligem a população infanto-juvenil tanto no plano individual quanto coletivo. (DIGIÁCOMO, 2006, p.1).

Como destacado anteriormente, hoje temos mais um sistema, o SUAS, para mediar a integralização do atendimento à criança e ao adolescente, mas o órgão que deve promover a articulação e integração operacional entre os diversos setores e órgãos, direta ou indiretamente envolvidos no atendimento de crianças e adolescentes, é o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, que, para tanto, deve buscar o entendimento com os “Conselhos Setoriais” (Assistência Social, Educação, Saúde, Segurança Pública), bem como autoridades com atuação na área, notadamente o Conselho Tutelar, o Ministério Público e o Poder Judiciário (DIGIÁCOMO, 2006).

No entanto, o real quadro brasileiro aponta que as políticas públicas elaboradas para a criança e o adolescente, muitas vezes, são executadas por instituições não

governamentais ou ainda ficam apenas no papel. É o que afirmam Santos e Tatagiba (2007), no relatório do *Observatório dos Direitos do Cidadão*⁷, denominado “Criança e Adolescente: controle social e política pública”.

Assistimos, desde os anos 1990, a uma expansão sem precedentes da participação institucionalizada que vem alterando os padrões tradicionais de formulação e implementação das políticas, pela inserção de novos atores, temas, conflitos e interesses. É verdade que a intensidade e a direção das mudanças em curso muitas vezes estão longe das expectativas que motivaram sua criação. (SANTOS; TATAGIBA, 2007).

Esses autores ainda enfatizam que estamos vivendo um momento de consolidação dos instrumentos norteadores das políticas públicas e de avaliação sobre o que é viável e o que merece um novo olhar e uma nova discussão. O que pode ser visto no próximo tópico.

3.3-Ações políticas?

Discutir políticas públicas, sobretudo políticas sociais, parece importante por oferecer fundamentos à compreensão do tipo de atuação que são desenvolvidas no projeto socioambiental, do qual fazem parte os educadores pesquisados, além de apreender quais políticas o governo permite que sejam executadas para os jovens no Brasil, no século XXI, por entidades não governamentais.

De acordo com Bianchi (2011) foi no século XX, especificamente na segunda metade da década de 1940, que a ONU - Organizações das Nações Unidas começou a discutir e criar documentos referentes à organização não-governamental e na década de

⁷ O trabalho do Observatório dos Direitos do Cidadão é coordenado pelo Instituto Pólis e pelo Instituto de Estudos Especiais da PUC-SP, contando com os núcleos de estudo e pesquisa do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP das áreas de Serviço Social e Educação: Segurança e Assistência Social; Criança e o Adolescente; Movimentos Sociais; Saúde e Sociedade; Currículo, Estado, Sociedade.

60 foi realizada, pela ONU, uma campanha incentivando o aumento de programas de ajuda internacional, com o objetivo de auxiliar os países subdesenvolvidos.

Tem-se, hoje, entidades filantrópicas também chamadas de Terceiro Setor e ONGs, todas sem fins lucrativos, de caráter privado, com diretorias próprias e autogovernadas, podendo, porém, ser financiadas pelo Governo, demonstrando, muitas vezes, insuficiência e dificuldade de gerência. (BIANCHI, 2011).

Nesse sentido, a obra de Marcílio (2006, 2. ed.) *História Social da Criança Abandonada*, apresenta uma retrospectiva histórica sobre a questão das crianças vítimas de abandono, contribuindo para o entendimento da origem desse movimento filantrópico, assistencial e higienista, uma vez que ao analisar o destino das crianças abandonadas na Europa e no Brasil recupera aspectos importantes da infância desvalida recolocando a importância do sistema capitalista na forma de compreensão do abandono da família e da criança. Mostra ainda que esses movimentos estavam ligados à parcela específica da população ao constatar que as causas do abandono que era a pobreza, os filhos ilegítimos, a morte dos pais e até mesmo a crença em uma educação melhor para a criança.

Uma das conseqüências mais perversas das mudanças estruturais que a industrialização e o progresso da ciência provocaram na Europa foi justamente o agravamento da pobreza – que se tornou cada vez mais visível nas grandes cidades – e dos problemas sociais, dentre eles o abandono em massa de crianças (MARCILIO, 2006, p. 306).

Rizzini (2008) também aponta a forte ação do assistencialismo e da filantropia como maneiras de tentar beneficiar a infância, reiterando a ideia de que é preciso salvar as crianças, pois são o futuro, uma vez que, “[...] vigiar a criança para evitar que ela se desvie é entendido como parte de uma missão eugênica cuja a meta é a regeneração da raça humana”. O que se tem são as visões da criança ora como esperança da nação e ora como ameaça pela corrupção de sua inocência. De qualquer maneira exigia-se um

cuidado que obrigava àqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, a permanecerem sob tutela do Estado.

Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção são firmadas: a medicina (corpo e alma), com o papel de diagnosticar as possibilidades de recuperação; a justiça, que regulamenta a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição; e a filantropia, nova forma de a caridade prestar assistência aos pobres em associação com as ações públicas. Juntas serviam de alicerce para ações com o propósito de salvar as crianças e transformar o país presentes principalmente nas três primeiras décadas do século XX.

Na obra de Donzelot, *A Polícia das Famílias* (1986) o autor afirma que em meados do século XVIII floresce uma extensa literatura sobre o tema da conservação das crianças, colocando em questão os costumes educativos desse século, visando a três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a da criação dos filhos por amas-de-leite e a da educação “artificial” das crianças ricas.

O autor afirma que com o encadeamento circular dessas três práticas, produz-se tanto o empobrecimento da nação como o enfraquecimento de sua elite. Dessa forma, munido de uma argumentação de utilidade, o Estado afirma que, já que estes menores não possuem vínculos (familiares, consangüíneos, habitacional, etc), poderiam muito bem morrer pela nação que tanto bem lhe fizeram (já que os salvaguardaram no momento de abandono). Assim, muitos serviriam “tanto como marinheiros, quanto para suprirem as milícias ou para povoarem as colônias” (p. 16).

A partir dessa obra é possível encontrarmos raízes dos pensamentos presentes nas ações de benevolência, de assistência e até de políticas públicas sociais, entendida aí como aquela que pode propiciar àquela criança um papel para que seja (re)incluída na sociedade.

Neste ínterim, o assistente social Faleiros (2005) sustenta que antes do século XX não havia o conhecimento de políticas públicas concretas voltadas para crianças e adolescentes. Apenas em 1989, na Convenção dos Direitos das Crianças e do Adolescente, é que estes foram proclamados como sujeitos de direitos. Havia, sim, um movimento em torno desse ideal, iniciado com a criação da UNICEF, em 1946, e do Pacto Social de Direitos da Criança e do Adolescente, em 1976, que declara as crianças como sujeitos de direitos, em caso de dissolução da família. No Brasil, a primeira vez que a ideia de sujeitos de direitos aparece é na Constituição de 1988, a qual desencadeou a criação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse histórico, Faleiros (2005) salienta uma distinção no atendimento de crianças e adolescentes entre pobres e ricos.

Para as elites houve o favorecimento do acesso à educação formal, às faculdades de direito, medicina e engenharia, às aulas de piano ou de boas maneiras, com formação para os postos de comando, embora à mulher tenha sido destinada apenas a organização da vida doméstica. Para os pobres foram criados os orfanatos, as “rodas”, as casas de “expostos”, as casas de correção, as escolas agrícolas, as escolas de aprendizes, a profissionalização subalterna, a inserção no mercado de trabalho pela via do emprego assalariado ou do trabalho informal. O acesso dos pobres à educação não foi considerado um dever inalienável do Estado, mas uma obrigação dos pais; e o não acesso a ela, uma situação de exceção, uma situação irregular, cuja responsabilidade cabia à família. O desenvolvimento da criança estava integrado ao projeto familiar, à vida doméstica, à esfera privada. (2005, p. 171-172).

O autor afirma que entender essa diferenciação é essencial, pois ela se consolida no conceito-chave *situação irregular de crianças e adolescentes*, que consistia em privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta, por desadaptação familiar ou comunitária, e de autoria de infração penal. Nesse sentido, a pobreza era caracterizada como situação irregular e ações e medidas baseadas nessa demanda iam sendo construídas como

políticas públicas, em especial as políticas sociais, voltadas para a assistência dos “carentes” e repressão dos infratores.

Essa ideia concretiza-se na implementação do Serviço de Assistência aos Menores – SAM (1941) – e, depois, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (1964) –, além da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1946; e pelos serviços de proteção à maternidade e infância da área da saúde, articulados pelo Departamento Nacional da Criança (DNCR), por muitos anos. Assim, vão surgindo entidades e vai-se assistindo ao desenvolvimento de políticas para crianças e adolescentes.

Arpini, em seu livro *Violência e exclusão: adolescências em grupos populares* (2003), resultado de pesquisa, adverte que mesmo que o ECA ofereça garantias e proteção às crianças e adolescentes, ele não se converte, por si só, num meio de assegurar garantias, sendo justamente no não cumprimento ou na falha da aplicação da Lei que se encontram os adolescentes em situação de risco.

A autora destaca que essa situação se torna realidade, porque, em nossa sociedade moderna, é hegemônica a influência do individualismo, que atribui à causalidade das ações centrada apenas no indivíduo.

A modernidade aponta um crescente processo de valorização do individualismo, superestimando sobretudo as posses de cada um, de modo que o objetos passam a se constituir na essência e as pessoas começam a se reconhecer e ser reconhecidas pelo que elas possuem, concepções decorrentes de uma sociedade capitalista na qual consumir e ter são referências fundamentais aos sujeitos (ARPINI, 2003, p.13).

A questão que se coloca pela concepção liberal de homem é que se cria e perpetua a ideia de que cada um possui a liberdade de todas as suas ações, sejam elas bem ou mal vistas pela mesma sociedade que as cria. No que se refere aos adolescentes, principalmente os pobres, há uma lógica de causalidade: a crença de que eles são os

próprios responsáveis por sua situação, ou seja, um contexto em que políticas públicas perdem sentido, uma vez que a demanda fica extinta.

Sugere a autora, em suas conclusões, que há uma

[...] necessidade de investimento em instituições assistenciais, de modo a torná-las um “lugar possível” para a construção de sujeitos. De fato, elas podem e têm sido, muitas vezes, o lugar em que se constroem as experiências mais satisfatórias para muitas crianças e adolescentes. É preciso romper com a concepção segundo a qual as instituições são vistas como algo falido, como depósito do lixo social, que está alicerçado em um modelo médico-psicológico distante da população alvo. Ela deve dar lugar a uma concepção de espaços de possibilidades, de oportunidades. Isso significa recuperar as relações de solidariedade, de afeto e de proteção, tão ausentes ainda dentro desse universo (*op.cit.*, p. 192-193).

CAPÍTULO IV – Metodologia

Este estudo de caso se fundamentou na pesquisa qualitativa, compreendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, como construções humanas significativas (MINAYO, 2000). Dá-se numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, num vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A escolha da teoria das representações sociais está diretamente relacionada ao levantamento de como os profissionais e os adolescentes atribuem sentidos às vivências cotidianas no Broto Verde. Para que possamos compreender melhor os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, bem como caracterizar as práticas da entidade, apresentamos uma breve descrição do projeto.

O Broto Verde foi proposto pela *Associação de Recuperação Florestal do Médio Paranapanema – Flora Vale* em abril de 1994, com a intenção de retirar os adolescentes da rua e de desenvolver atividades ambientais. Naquela época os adolescentes eram do sexo masculino com idade entre os 12 e os 14 anos e as atividades realizadas por eles aconteciam num viveiro de mudas localizado na própria instituição, seguindo as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente em vigência na época.

A implantação do Projeto Broto Verde no município de Assis surgiu em face à problemática enfrentada na área da criança e do adolescente, tendo como preocupação inicial manter o adolescente longe das ruas e dentro da escola diminuindo assim a evasão escolar. Atualmente o Projeto Broto Verde desenvolve um cronograma capaz de contemplar as dimensões sociais, ambientais e educativas de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seus alunos e de suas famílias, além disso, influenciar na produção de melhores condições ambientais, através de uma formação voltada para uma atuação ambiental consciente.⁸

⁸ Conforme documento interno de identificação do Projeto Broto Verde com referencia ao ano de 2007.

Durante sua história de atuação, o Broto Verde mantém-se em virtude de parcerias, como a Prefeitura Municipal de Assis (PMA), que atualmente disponibiliza 40 bolsas aprendizes, além de profissionais pedagogos e educadores físicos; Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e o Fundo Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente que repassa doações efetuadas por pessoas físicas e/ou jurídicas; Flora Vale, responsável pela gestão e parte dos Recursos Humanos.

O projeto oferece semanalmente as atividades de educação ambiental, técnicas de viveiro, jardinagem e paisagismo, acompanhamento sociofamiliar, atividades físicas, esportivas e recreativas, que buscam assegurar o desenvolvimento integral do adolescente e o exercício da cidadania. É destinado a meninos e meninas entre 14 e 16 anos, priorizando os de baixa renda. Os adolescentes recebem uma bolsa aprendizagem no valor de Sessenta Reais mensais.

A instituição Flora Vale situa-se a aproximadamente 1,5 Km de distância do perímetro urbano e ocupa uma área cedida pela Prefeitura Municipal de Assis próxima ao canil da Polícia Militar e o CSU – Centro Social Urbano. O projeto Broto Verde é um programa desenvolvido pela Flora Vale e dessa maneira ocupam o mesmo espaço. Contudo, o Broto Verde dispõe, naquele ambiente, de prédios próprios, são eles:

- Prédio 1: Miniauditório com banheiro
- Prédio 2: Escritório com recepção e sala da coordenação com banheiro
- Prédio 3: Chamado de Viveiro Escola, é composto por um refeitório, banheiros femininos, masculinos e de funcionários, sala de aula, cozinha, sala de equipamentos e sala de leitura.

Os ambientes da Flora Vale são:

- Prédio com recepção, sala de coordenação e de reunião

- Viveiro de mudas nativas⁹
- Barracão de mudas nativas
- Viveiro de mudas exóticas¹⁰
- Barracão de mudas exóticas
- Germinador
- Canil
- Área de plantio de mudas nativas
- Área de plantio de mudas exóticas

De maneira geral, o espaço Flora Vale – Broto Verde é amplo e aberto com muitos lugares ao ar livre, possui jardins em volta dos prédios, fazendo predominar o verde e a flora em todo o ambiente.

O projeto utiliza ainda o amplo espaço do Centro Social Urbano – CSU, um clube público localizado ao lado do projeto, que possui quadras poliesportivas, quadras de futebol de campo, playground, quiosques e piscina.

O miniauditório conta com cerca de 60 cadeiras, uma mesa de reunião com capacidade para cerca de 20 pessoas além de dois sofás, de 2 e 3 lugares, ao fundo da sala próximos ao sanitário. Este espaço é utilizado para reuniões entre os gerenciadores, a equipe e os pais, além de palestras voltadas para os alunos. Constitui-se em um ambiente novo, pois até 2009 era utilizado como escritório com sala da coordenação, espaço para reunião de equipe e sala dos funcionários. O atual escritório conta com uma mesa de recepção e na sala da coordenação há dois computadores e uma mesa pequena de reunião.

⁹ Mudas de diversas árvores originárias no Brasil que ocorrem naturalmente em todo território nacional, são cultivadas principalmente para recuperação de áreas degradadas, o reflorestamento.

¹⁰ Mudas de plantas originárias de outros países excluindo o Brasil que normalmente são utilizadas para arborização urbana das cidades e para produção de madeira. As exóticas da Flora Vale são três espécies de eucaliptos.



Figura 1: Atual sala da coordenação onde antigamente era utilizada para orientação psicológica, vide data.

O prédio chamado Viveiro-Escola, abriga a sala de aula utilizada principalmente para orientação pedagógica e educação ambiental, a qual possui cadeiras e carteiras dispostas em grupos para quatro alunos, dois armários para guardar os materiais utilizados nas aulas como cadernos, lápis, borrachas, canetas, canetinhas, réguas, cartolinas, cola, fita adesiva, entre outros. Há ainda uma estante com televisão, rádio, aparelho de DVD e videocassete. Ao lado desta sala está a sala de leitura, onde encontramos uma pequena estante com livros de literatura, didáticos e jornais, uma mesa com quatro cadeiras e um mural de avisos. Na sala de equipamentos de segurança dos alunos, que são luvas, botas e bonés, além de uma geladeira para guardar os alimentos recebidos semanalmente pela APRUMAR – Associação de produtores rurais do município de Assis e região. Há também a cozinha onde são preparados os lanches dos alunos que possui pia, armários e geladeira.



Figura 2: Orientação pedagógica na sala de aula



Figura 3: Utilização de vídeo na sala de aula

O refeitório é o espaço mais ocupado pelos adolescentes, pois ao chegarem ao projeto são direcionados para lá para a chamada, e na volta das atividades se reencontram para o lanche. Há momentos que o mesmo espaço é utilizado também para

atividades educacionais e para comemorações da turma. Possui duas mesas longas com muitas cadeiras, sanitários feminino e masculino para os alunos, além de mural de aviso com o cronograma mensal das atividades.



Figura 4: Alunos no refeitório para a chamada e distribuição das atividades.



Figura 5: Alunos fazendo atividade de educação ambiental no refeitório.

Já os espaços da Flora Vale, que são utilizados pelos alunos, constituem principalmente os dois viveiros, os dois barracões, as áreas de plantio e o germinador, todos utilizados para aulas técnicas. Os jardins são usados para aulas de jardinagem. Há a utilização do CSU – Centro Social Urbano, são ministradas atividades de educação física, educação ambiental e as vezes até a orientação pedagógica.



Figura 6: Jardinagem



Figura 7: Educação Ambiental no CSU



Figura 8: Viveiro de mudas nativas



Figura 9: atividades de técnicas de germinação e sementeira no barracão de exóticas

A equipe do projeto se altera de ano para ano, pois os recursos financeiros do projeto impedem maior estabilidade, uma vez que todo o dinheiro usado pelo projeto é proveniente de doações. Desta maneira, sempre temos alguns profissionais do Broto Verde, outros da Flora Vale e ainda uns da Prefeitura Municipal de Assis, assim a equipe geralmente transita em;

- Coordenador executivo – Flora Vale
- Coordenador do projeto – Broto Verde
- Monitor (educação ambiental) – Broto verde
- Auxiliar de monitoria – Flora Vale
- Auxiliar de serviços gerais – Broto Verde
- Monitor (pedagogia) – PMA
- Monitor (educação física) – PMA
- Monitor (jardinagem) – Broto Verde

A equipe realiza reuniões mensais ou conforme a demanda. Mas nem sempre participam todos os membros.

Os recursos utilizados pelo Broto Verde são em parte custeados pela Flora Vale e por parceiros e mantenedores, por meio de doações com dedução no imposto de renda para o Fundo Municipal de Direitos da criança do adolescente. Para as doações serem dedutíveis, é necessário que o doador efetue a doação ao Fundo de Direitos, cujos recursos são repassados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Assis para o Projeto Broto Verde. Pessoas físicas e pessoas jurídicas podem doar, sendo de 6% e 1% o limite, respectivamente.

Participam do projeto 40 adolescentes, meninos e meninas, com idades entre 14 e 16 anos, obrigatoriamente matriculados em escola, moradores principalmente nos arredores do projeto, já que esse não dispõe de transporte. Esses alunos vão ao projeto no horário oposto ao escolar e, por isso, sempre o número de alunos no período da manhã é menor do que o da tarde. De manhã o horário é das 8:00 às 11:00 e à tarde das 13:30 às 16:30, todos os adolescentes participantes do Broto Verde recebem uma bolsa no valor de Sessenta Reais.

No que tange à dimensão burocrática do projeto, há o estatuto da entidade e o regimento interno, o livro de ponto para os funcionários da Flora Vale e do Broto Verde e quadro de horário de funcionamento. O projeto ainda é certificado e orientado pelo CMDCA e participa da Rede Ciranda da Criança e do Adolescente de Assis, um projeto do Conselho Municipal que integra as entidades municipais, promovendo o trabalho em rede, cursos de capacitação para seus profissionais, e integração digital através de um portal com cadastro de atendidos, restrito às entidades, informações sobre a rede e *links* para página de cada entidade participante.

A cartilha institucional do BV propicia uma dimensão de sua orientação pedagógica que se volta à utilização da educação ambiental para o aprendizado e o exercício de cidadania e, assim, desenvolver a consciência crítica dos adolescentes participantes, como pode ser visto no trecho a seguir:

O Projeto atua na formação social, ambiental e cidadã de adolescentes entre 14 a 16 anos, regularmente matriculados, que freqüentam a escola e que demonstrem interesse pela atividade florestal e pelo meio ambiente. [...] O Projeto Broto Verde aposta na educação ambiental como ferramenta para a sensibilização e mudança de postura do indivíduo em relação ao meio ambiente, no que diz respeito à tomada de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.¹¹

- Profissionais entrevistados:

No decorrer desta pesquisa notamos que a organização do trabalho no projeto possibilitava uma diferenciação mais ampla das funções de cada profissional, distribuindo-os em dois grupos além de suas especificidades, ou seja, ainda que cada profissional no seu cargo tenha funções específicas, foi possível observar características no processo de trabalho que os dividia em dois grupos: um constituído por profissionais que elaboravam as ações do projeto e outro por profissionais que executavam essas ações.

Este modelo de organização de trabalho foi desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915). O taylorismo é caracterizado pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional, além de discipliná-lo. Para Taylor o processo de trabalho não devia estar nas mãos dos trabalhadores, ele propunha que as decisões deveriam passar por pela gerência e não pelo trabalhador a fim de evitar desperdícios de tempo e tornar o trabalho mais eficiente (TAYLOR, 1995).

¹¹ Cartilha Institucional do Projeto Broto Verde de 2007.

Segundo essa caracterização, consideraremos os profissionais da elaboração como aqueles que criam e gerem as práticas propostas pelo BV, são eles: 1 Coordenador Executivo da Instituição Gestora, 1 Coordenador, 1 Monitor, totalizando 3 profissionais. Já os profissionais da execução pertencem a origens diferentes, pois há os contratados pela FV e os provenientes do convênio com a Prefeitura Municipal de Assis – PMA. Participaram desta pesquisa: 2 professores, 2 monitores, 2 auxiliares de monitoria, 1 psicólogo e 2 ajudantes gerais, totalizando 9 profissionais.

- Instrumentos de pesquisa e procedimentos metodológicos:

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro predefinido (vide anexo I) que foram aplicadas individualmente. Os 12 profissionais que participaram das entrevistas foram selecionados aleatoriamente por meio de sorteio. Na aplicação das entrevistas, pudemos perceber que aqueles que tinham contato com a pesquisadora se mostraram mais receptivos do que outros que muitas vezes não atenderam ao pedido de participação ou mesmo não compareciam ao compromisso marcado. Os locais das entrevistas foram escolhidos pelos próprios profissionais, suas casas ou seus ambientes de trabalho.

Foi utilizada também a análise documental de matérias de revistas, jornais de circulação interna e externa sobre o Broto Verde, referentes ao período de 1994 até 2009. Esses documentos foram organizados e selecionados pelos profissionais do projeto e fazem parte do arquivo da instituição.

- Análise de dados:

Tanto os dados colhidos a partir de entrevista, como os obtidos via documentos, foram tratados a partir do Método de Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo tem por objetivos ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura, e tem por função, aumentar a propensão à descoberta e

servir como prova. Constitui-se num conjunto de técnicas de análise das comunicações, desde mensagens linguísticas em formas de ícones, até comunicações em três dimensões. Tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo, excluindo-se o que não é propriamente linguístico, tais como filmes, pinturas e comportamentos.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para tanto, utilizam-se categorias, espécies de gavetas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva.

Spink (1993) afirma que, para analisar os resultados, primeiro reúnem-se os dados coletados em torno de um significado comum e, em seguida, em torno de categorias de análise relativas. Trata-se de inferir a estrutura das representações sociais a partir de vários indicadores.

Há que se verificar os elementos que formam as representações, ou seja, sua solidez, estabilidade, permanência de idéias e conceitos alcançados através dos processos discutidos anteriormente, objetivação e ancoragem, compreendendo-os, respectivamente, como concretização e consolidação em imagem (RANGEL, 1998).

Segundo Flamet (2001), há sempre num *corpus* segmentos de significações muito diversas, divergentes e até contraditórias. Desse *corpus*, retiramos asserções ou afirmações dos sujeitos sobre o objeto, a fim de encontrar uma perspectiva temática.

Nesta pesquisa, para sistematização dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), formando categorias a partir de temas. Nestes buscamos os processos constitutivos da representação social, objetivação e ancoragem através dos procedimentos já detalhados no capítulo III, são eles: atitude, a posição ou julgamento de valor do sujeito em relação ao objeto de representação; informação, a organização do conhecimento sobre o objeto, como a linguagem; e finalmente, o campo de representação, a imagem desse objeto.

Segundo Alves-Mazzoti (1994):

A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (p. 60).

Dessa forma, realizamos uma pré-análise e selecionamos temáticas e categorias dos dados das entrevistas e dos documentos. As temáticas e categorias, que serão apresentadas abaixo, sofreram alterações na medida em que todos os resultados foram sistematizados.

- a) Concepções de adolescente e adolescência;
- b) Atuação no projeto Broto Verde: relações interpessoais, desenvolvimento das ações programadas, engajamento e compromisso com o projeto;
- c) Visão do projeto Broto Verde: avaliação crítica e sugestões.

Ao sistematizarmos os dados, não podemos perder de vista que mesmo delimitadas em temáticas, as análises compõem um todo, ou seja, apresentam uma relação entre si e devem ser considerados no conjunto dessas relações.

- Procedimentos éticos:

O estudo foi desenvolvido obedecendo às normas propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (vide anexo II) no que diz respeito ao consentimento livre e seguridade dos dados. Além de esclarecimento aos sujeitos sobre os procedimentos, os riscos e benefícios do mesmo. Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida numa Associação, no caso, Flora Vale, foi também necessário o consentimento prévio da coordenação.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS

Para análise utilizamos as entrevistas semiestruturadas, como já indicamos, as quais foram organizadas em três eixos temáticos: 1. Concepções de adolescência e adolescente, 2. Atuação no projeto Broto Verde e 3. Avaliação do projeto Broto Verde. Contudo, essas categorias não são excludentes, elas se completam, proporcionando às falas o uso em variados eixos.

Há também a análise de documentos que visou apenas a contribuir com as informações em cada eixo de análise, pois uma análise mais profunda requereria a elaboração de novo projeto de pesquisa, mesmo assim, afirmamos a importância de se apresentar os dados obtidos. Dessa forma, as informações colhidas serão apresentadas nessa ordem, tanto para os sujeitos que elaborarem, quanto para os que executaram tal projeto.

5.1 - Profissionais da Elaboração

- Concepções de adolescência e adolescente

No grupo de profissionais que foram responsáveis pela elaboração do projeto pudemos encontrar novamente a idéia de adolescente enquanto um ser em desenvolvimento e que necessita de auxílio para sua formação.

E7: A proposta que a gente tem é aquela proposta de formar o adolescente.

P: Formar em que sentido?

E7: Formar na questão de responsabilidade, de cidadão, ter uma identificação da sociedade, alguma coisa assim. Preservar, conscientizar. O Broto traz essa proposta pro adolescente, mas nem sempre o adolescente está aberto para receber essas propostas, então a gente trabalhar da melhor forma possível para tentar encaixar isso aí na vida deles.

Nesta fala fica clara a ideia da adolescência como um período de transitoriedade.

O que também aparece nas falas de outros entrevistados:

E11: [...] a gente faz uma analogia ao crescimento dele ao crescimento de uma árvore, então trabalhava essa analogia entre um e outro, o desenvolvimento que a planta precisava para se transformar em uma boa árvore, e fazia essa aliança, analogia do adolescente, do que ele precisava para se desenvolver.

Essa analogia do adolescente com o Broto foi discutida na obra de Lemos (2007), a qual infere as relações de poder do Estado para com a família, suas crianças e seus adolescentes. A autora afirma que tanto a criança quanto o adolescente configuram-se em conceitos naturalizados da psicologia do desenvolvimento, o que proporciona uma visão do que eles não são e precisam ser.

O título do projeto: “Broto Verde” também é interessante, pois, concebe sua clientela como seres que ainda são brotos e que devem amadurecer, ou seja, devem se tornar adultos “maduros” e integrados. Os adolescentes seriam brotos pequenos que deveriam ser cultivados e regados para que amadureçam e se torne um adulto obediente e produtivo (LEMOS, 2007, p. 135).

No entanto, o entrevistado 7 apresenta uma idéia diferente de adolescente, como curioso e interessado nas propostas dos projeto:

E7: Bom, acho que eu ia definir ele como um adolescente curioso, porque a partir do momento que ele vem pra cá, as vezes no primeiro momento vem por causa da bolsa, mas a partir do momento que ele começa a criar vínculos com o professor, monitor, parte do pessoal do viveiro e com os outros adolescentes também, eles começam a gostar. Aí eu os vejo como pessoas curiosas que querem aprender algo e que queira ser um homem ou uma mulher no futuro.

Apesar da ideia de formação para a vida adulta ainda permanecer fundamentada no individualismo, temos uma visão mais contextualizada do adolescente, que pode se desenvolver mediante os vínculos que estabelece nas relações interpessoais. Essa é uma perspectiva social de desenvolvimento, de um processo que se constitui a partir do

contato do indivíduo com outros de seu grupo, tal como formulada pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), a qual explica os fenômenos a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, por estar sempre apoiada no social, com a finalidade de tornar familiar algo não-familiar.

Pudemos perceber, pela análise das entrevistas deste grupo, que as concepções da adolescência e do adolescente que ocorreram ao longo do tempo foram se modificando, uma vez que os profissionais que participaram do projeto Broto Verde ocuparam diferentes cargos, por mais de dez anos. Por esse motivo, conseguiram acompanhar tais mudanças tanto em relação à visão de adolescente como de adolescência. Antes, a idade para participação no projeto era entre os 12 e os 14 anos, podendo iniciar mais cedo do que no momento atual, que é entre os 14 e os 16 anos. Além disso, por influência do avanço tecnológico e da mídia, o adolescente se apresenta mais crítico justamente por poder questionar as informações que recebe. Se antes a frequência ao BV se devia mais às carências financeiras, hoje o adolescente está mais aberto para participar do processo educativo.

P: Como que era, como que era esse jovem de dezessete anos atrás?

E11: Esse jovem era um jovem, entre aspas tá, “carente”, e quem não é carente hoje em dia? Mas era um jovem que era mais aberto pra receber o processo daquilo que lhe estava sendo proposto e ele não era de um poder tão crítico como agora, ele não criticava aquilo que ele recebia, ele apenas recebia, então o que fizesse pra ele tava bom. Então se fizesse um passeio, tava bom, um show, tava bom, esse teti a teti com ele, então ele era o mais carente, então aquilo que lhe desse era absorvido assim como se ele estivesse recebendo um grande prêmio. com o passar do tempo, essa juventude, ela foi criando um novo formato, aí veio a mídia, veio o processo do jovem estar interagindo com outras coisas, a nossa evolução também aí dá...hoje é celular, é uma internet, isso também mudou essa forma do jovem aceitar, não é o mesmo processo mais. Então hoje ele quer outras coisas, ele não quer só vir aqui e aprender a plantar uma mudinha, ele quer saber pra que ele faz isso. E esse para quê, “pra que eu tenho que fazer isso?” Então, é um jovem mais crítico, ele não quer só vir e “ah, eu tenho que fazer isso e

vou fazer”, não, “eu vou fazer pra que?”, aí você tem que dar essa resposta do para que, né, então nesse formato essa juventude mudou, então o projeto também mudou nesse processo, né, então se pensar o processo pra essa mudança evolutiva do jovem, esse processo para a mudança do próprio meio ambiente, que é o nosso básico, que é a base pra ele aprender, né, o meio ambiente, ele inserido nesse meio e esse meio ambiente pode ser dentro dele como fora, aonde ele estiver, então ele com essas relações e aí novamente essa analogia dele dentro da sua família, da sua estrutura, da sua comunidade, do seu ambiente escolar. Então essas relações, ele repete lá, então a gente já busca trabalhar esse para que, por que dentro lá da comunidade ele vai ter um para quê agir daquela forma, um para quê cuidar de algo, ele vai ter um para quê ele mesmo buscar algo pra ele.

Outro depoimento que também ressalta o interesse e a curiosidade do adolescente hoje e as transformações que ele sofreu no decurso do tempo pode ser vista quando E7 afirma:

P: Ele procura o que faz sentido?

E7: É. Porque na verdade eles estão experimentando várias coisas, eu acho, adolescente vive experimentando, um dia faz uma coisa, “não deu certo”. Teve um caso de um adolescente[...] Ele era de um grupo, tem as divisões do grupo né, a galera que gosta do rock, a galera que gosta do reggae, as divisão assim. Aí ele era do rock. Aí encontrei ele esses dias e tal e agora ele é do reggae. Aí eu perguntei pra ele: Meu, o que tá acontecendo? Aí ele: Ah, to me procurando, to me identificando, to experimentando cada movimento pra eu saber em qual eu vou ficar em definitivo. Aí depois se eu não arrumar nenhum, eu vou gostar de todos, de cada pouquinho assim.

Temos ainda a fala do E12, a qual demonstra as dificuldades do projeto em acompanhar o jovem que, hoje, atrelado às mudanças tecnológicas e econômicas, questiona as ações do projeto.

E12: [...]Então eu acho que isso faz com que o adolescente, não só o adolescente público alvo de projetos sócio-ambientais, mas todos os adolescentes, eles estão numa fase que não se valorizam mais, porque? Porque é tudo muito rápido, quando

você chega e fala que o aluno vai ficar dois anos no projeto, eu não sei se eles tem esse alcance, essa importância de ficar dois anos no mesmo lugar, porque hoje você tem internet que te traz tudo na hora, né, e você tem também uma facilidade de acesso de informações.

E12: Então é muito difícil você trazer um conteúdo hoje pro aluno que ele não pode buscar de outra forma e a nossa experiência prática eu não sei se é valorizado pra quem tá chegando agora, né, nós temos dificuldades até na educação familiar, na educação formal de trazer que o mais experiente tem algo a oferecer, acho que esse modelo cada vez mais as novas gerações estão superando, porque eles estão tendo as experiências antes.

Mesmo que o entrevistado 12 esteja retratando a dificuldade do BV, quanto as a propostas de educação ambiental, de acordo com o seu público alvo, para os adolescentes, o relato mostra uma visão que engloba o adolescente e a adolescência. Ela se diferencia de outras pelo momento histórico que ocupou e ocupa, influenciada pelos recursos midiáticos que atuam sobre seus interesses e relações.

Contudo, um dos pontos interessantes dessa representação do adolescente e da adolescência está no fato de um ou outro acompanhar as mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, além da ausência da carência financeira como determinante das características desses adolescentes do Broto Verde, uma vez que estes sujeitos aparecem incluídos neste novo contexto.

E7: É aquilo que eu falei pra você, no geral todo mundo é... na verdade adolescente é adolescente.

P: O que significa isso, adolescente é adolescente?

E7: Então, é aquela fase que eles estão se procurando, estão experimentando várias coisas, independente do grupo social que eles vivem ou não, da disposição que eles tem, disponibilidade de recursos ou não, acho que adolescente ele procura várias coisas pra ele, sei lá, eles procuram o melhor caminho que eles tiverem...

- Atuação no projeto Broto Verde: relações interpessoais, desenvolvimento das ações programadas, engajamento e compromisso com o projeto.

No que diz respeito às interações no contexto do programa, as respostas à questão de como os trabalhadores/educadores se relacionavam com os alunos e com os outros profissionais foram divergentes, conforme ocorreu a diferenciação dos cargos, mudando também as relações interpessoais e intrapessoais.

P: Como que é esse contato com os adolescentes?

E7: Bom, é meio difícil na verdade, porque sem entender o que se passa na cabeça do adolescente, porque as vezes eles vem com um monte de ideias, um monte de perguntas, informação, com outra visão também, são pessoas diferentes....

P: E eles conversam bastante com você, vocês tem alguma intimidade, te perguntam?

E7: Alguns sim.

P: Coisas pessoais também?

E7: Alguns perguntam, alguns se sentem mais a vontade de perguntar, às vezes se sente mais próximo, perguntam sim. Questão de drogas, sexualidade...

P: E pra você tudo bem conversar?

E7: Pra mim é tranquilo. Eu já tenho uma posição, uma opinião formada, através da leitura de jornal, revista, já tem uma posição que a gente pode contribuir pra auxiliar esses adolescentes.

P: E o que é que você acha que os adolescentes acham de você?

E7: Às vezes eu fico me perguntando: Pô, eles chegam aqui e o que será que quando eles olham pra mim, ficam pensando, fica achando, né. Tem alguns que falam, uns que falam mal. Tem uns que acham a minha trajetória aqui importante, alguns vê como sei lá, como uma coisa pra seguir também, tipo: O cara chegou até aqui, conseguiu.

P: E você está com os alunos todos os dias?

E7: Todos os dias. De segunda a sexta-feira são dois períodos...

É possível perceber a disposição desses trabalhadores/educadores para estar junto com os alunos todos os dias, a presença de um engajamento com as ações desenvolvidas, logo, um compromisso com esses alunos e o respeito com as relações de cada um para com ele. Essa relação aparece de forma positiva no relato dos entrevistados. A dedicação para com os alunos esteve presente em todo o grupo dos profissionais que elaboram o BV.

P: Bom, eu não sei se você já obteve alguma informação ou o que você percebeu, e eu queria que você tentasse me dizer o que você acha que os adolescentes achavam da sua atuação?

E11: Ah, acho que tinha as opiniões mais variadas possíveis (rs), desde aquele que gostava, desde aquele se não se importava, desde aquele que achava uma postura mais rigorosa, desde aquele que amava, aquele que não gostava de forma alguma. Eu creio que os 100% de aprovação não tem, alias é muita pretensão a gente alcançar isso num trabalho com adolescente, ele é um ser vivo, e como ser vivo ele vai receber e dar as coisas e o processo dele de maneira diferente. Então, eu creio assim que enquanto atuante na monitoria era algo mais próximo e você estava a todo momento com o jovem então a recíproca era maior, voltava mais esse teti a teti?. Acho que a forma de ver era como mais um pessoa junto com eles, igual a ele nesse processo. Com o afastamento na parte administrativa aí eu creio que criou, não vou dizer uma certa distância, mas criou um patamar diferenciado que aí já não estava todo dia no contato, aí já teria que assumir uma outra postura, perante ao adolescente já via menos, atuava mais com os profissionais que iriam atuar com os jovens. E aí mistura um pouco com a figura da autoridade, com a figura do pai, com a figura da mãe, com a figura do diretor da escola, e aí disso pode sair “n” coisas, desde aquele que realmente vai embora, que não gosta desse processo, como aquele que ama e se integra, se entrega no processo. Então o que eu vejo é que todos eles de alguma forma saíram com algo a mais desse processo, então acho que só por aí valeu a pena esse trabalho.

P: O que você considera como esse algo a mais? Como você consegue ver isso?

E11: Quando a gente tem contato posterior a reciprocidade dele em nos encontrar e identificar e perceber que é um ser conhecido pra eles, eles não viram o rosto, não se distanciam, eles vem ao encontro sempre com um a... o afeto que eles desenvolvem, então nesse afeto demonstra que mesmo que eles tinham uma opinião da autoridade, da figura que poderia tirar ou

não a bolsa que eles tinham, então eles tinham muito isso da punição, daquele que poderia castigar, tem essa visão. Mas fora é a afetividade que fica.

Já o diálogo com o **E12** indica um viés mais institucionalizado, pois não atua diretamente com os adolescentes. Ainda assim é possível verificar uma preocupação com as ações para eles desenvolvidas.

P- E dentro do projeto como que você vê cada ação, cada setor, por exemplo, as ideias que são pensadas para o adolescente de qual é o funcionamento, quais são as matérias, os horários, tudo que inclui o aluno.

E12 – Primeiro assim, o horário do projeto hoje é uma coisa que tem que ser adaptada né, por exemplo, não é prioridade de ninguém e desde o início nunca foi, a primeira prioridade sempre foi a escola, segunda prioridade, participar no projeto no horário inverso da escola, então não adianta a gente falar: olha o broto verde vai ser de tal a tal horário e quem quiser tem que vir nesse horário, não. Primeiro a gente tem que ver a questão da grade do ensino formal e depois do tempo de deslocamento dos alunos pra ta indo la. E, além disso, tem todas as interrelações não só institucionais, mas que os alunos participam também em outras questões né, que eles trazem pra gente que a gente não inibe. Então a gente tem que fazer uma grade que possa ta se adequando a essa realidade de hoje. A questão do conteúdo, do que é passado para os alunos, a gente procura se atualizar principalmente através do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, é onde os nossos profissionais tem contato com outros profissionais e que a gente fica sabendo dos cursos de atualizações e a gente procura não perder nenhum né.

- Visão do projeto Broto Verde: avaliação crítica e sugestões

É comum a todos os entrevistados deste grupo demonstrar visão positiva em relação ao projeto Broto Verde, embora possam trazer também alguns questionamentos de ordem econômica e histórica, como se pode acompanhar nas falas:

P: Conforme toda essa experiência que você tem, o que você acha do projeto?

E7: Bom, o projeto, eu acho ele fundamental, principalmente pra adolescente que está querendo caminhar, aprender algo interessante, importante, que vai fazer parte da vida dele. Pra mim, é importante até hoje o projeto ter tido essa formação, principalmente na área ambiental, mais na questão da responsabilidade, de ser cidadão, uma pessoa com mais perspectiva, porque as vezes eu pego e me pergunto se eu não tivesse entrado no projeto há 14 anos atrás, o que eu estaria fazendo hoje? Nem passa pela minha cabeça, porque o meu primeiro emprego foi aqui e to até hoje aqui, então eu acho importante.

Esse caráter de formação cidadã do projeto também aparece nas entrevistas seguintes, mas que com o passar do tempo foi se adequando às novas demandas por parte do aluno e de exigências impostas por questões econômicas e/ou exigências legais.

P: Bom, eu tenho uma pergunta pra você. Pode ficar a vontade para falar bastante (rs)! O que você acha do projeto

E11: sobre o projeto Broto Verde como um todo?

P: Isso.

E11: Inicialmente é um processo pré-profissionalizante, então ele é pensado nessa forma pro jovem. Pré- profissionalizante com um resgate dele como cidadão, como ser humano, então isso é vinculado. Esse formato foi mudando com o tempo. No início era só o jovem com baixa renda, com necessidades específicas financeiras da família, então não se levava muito em conta o processo dele de interesse naquela área e sim a parte econômica. Então por muito tempo o projeto foi pensado dessa forma, atender a parte assistencial que a família necessitar. Com o decorrer do tempo, foi se percebendo uma outra necessidade, porque o jovem precisava se envolver, gostar. As atividades tiveram que ser pensadas, focadas mais no seu interesse, na sua parte pré-profissionalizante, mas na sua relação com a aprendizagem, e aí se pensou que estratégias seriam usadas pra esse jovem, pra ele poder aprender, porque jovem que não tem uma alfabetização as vezes adequada, então se trabalhar num processo pedagógico, escrita e leitura, não teria o efeito. Tem jovens e de diversas formas de linguagem, porque dependendo da forma que você falasse eles não teriam essa reciprocidade, então teve que se pensar o projeto no olhar do jovem e isso foi mudando com a própria evolução do jovem, que o jovem de dezessete anos atrás tinha um formato, uma consistência, uma vida social, um processo.

Essa transformação histórica pode ser observada na entrevista 12 com muita riqueza de detalhes, perpassando o projeto desde sua criação até os dias de hoje:

E12: [...] o que é favorável ao broto verde é que desde quando a gente começou, meio ambiente era uma coisa nova e forte e ainda é, e não para de crescer, então o atrativo é forte, mas também existem outros projetos já abordando essa área também, por que essa área não é exclusiva de ninguém, então eu penso assim: como que é a ordem de importância do broto verde pra cidade de Assis? Ela é menos do que quando ele foi criado, no início. Eu penso assim. E como que o adolescente valoriza essa oportunidade? Eu acho que hoje ele não valoriza, hoje ele acha normal. A gente não pode generalizar, mas não é uma coisa inédita e muito difícil de conseguir hoje uma vaga num projeto social pelo menos aqui no interior, e também tem o choque da grade da escola de período integral né, a gente teve uma redução nas vagas por que a gente começou a ver uma dificuldade de preenchimento, por que o ECA também aumentou a idade entrante que saltou de 12 pra 14. Esses alunos estão na faixa etária que permanecem na escola de período integral do Estado não é, então tudo isso daí faz com que fique difícil você montar grandes quadros com muitas vagas, mais ou menos isso assim, do ponto institucional. Agora das interações sempre foram muito boas, todos os parceiros sempre priorizaram o broto, sempre dentro das suas atividades quando era do broto, todos fizeram o seu melhor, e vamos dizer assim, ninguém poupou esforço de recursos humanos, materiais, sempre teve assim uma valorização muito grande. Só que hoje, por exemplo, o broto verde ainda existe no viveiro escola, o horto florestal tem os seus próprios projetos socioambientais, a prefeitura também tem o seus projetos socioambientais a Unesp chegou a ter, eu não sei se ainda continua, mas isso tudo é bom, por que a coisa tá diluída, mas não num único projeto, eu acho que ela tá, não digo diluída, eu diria distribuída em pequenos projetos concentrados, também existem outros projetos nos CRAS que também abordam a mesma temática, então como que eu vejo hoje? A flora vale, como a gestora do projeto, como a interlocutora dos parceiros ela tá assim bem tranquila com a fatia que ela está fazendo hoje, por que a gente tá vendo a coisa acontecer fora do viveiro escola e é bom que aconteça, por que não tem como a gente hoje centralizar uma demanda.

5.2 – Profissionais da execução

- Concepções de adolescente e adolescência

Nesta categoria, utilizamos duas concepções que, apesar de diferentes, identificamos como inerentes, assim como dinâmicas e contraditórias em relação ao conceito. Afinal, não há adolescente sem adolescência e vice-versa. Nas falas dos entrevistados é possível encontrarmos com maior frequência idéias sobre o adolescente, mas que trazem subjacente o conceito de adolescência. Elas permitem compreendermos o que o entrevistado concebe como adolescência, mesmo falando de adolescente, como podemos inferir a partir dos discursos dos entrevistados participantes.

Podemos notar a presença da ideia de que o adolescente do projeto Broto Verde faz parte do que foi chamado polidamente de realidade diferente, mas que designa a diferenciação do próprio profissional para com o seu aluno.

E1: São pessoas que vivem numa realidade diferente da nossa, muita coisa que a gente acha que está muito distante da gente, quando a gente tem contato com essas crianças, com esses adolescentes, a gente vê que não tá tão longe assim, né.

E9: era uma realidade, aí sim, diferente da nossa, eles não tem esse sonho, não demonstravam, por exemplo, de ir de fazer uma faculdade, os valores eram totalmente outros, é como se eles vissem o mundo pra eles muito difícil e tinham pouquíssimas possibilidades.

A noção de um adolescente “diferente” aparece também na forma de ideal, embora menosprezado pela falta de oportunidade, de desenvolvimento, principalmente profissional, como ilustra o diálogo com E9:

P: Quais valores que você mais viu que causavam essa diferença?

E9: eu lembro que o baque era assim, é o modelo que a gente tinha os meninos eles queriam é, ser um líder do bairro e aí envolvia palavras...

P: não politicamente, a gente não tá falando de liderança de bairro política, mas uma convivência social?

E9: de chefiar uma situação, ser ter temido. E as meninas, elas queriam ser amantes desses modelos, era o que elas viam e o que elas valorizavam as coisas que elas almejavam.

Ao mesmo tempo, houve a sugestão por parte de vários entrevistados, do adolescente como carente financeira e afetuosamente, pouco valorizado socialmente, destituído de bens materiais e pertencente à “família desestruturada”:

E9: na minha cabeça o que vem assim é carente. Uma carência, carência de um espaço, carência de... eles tinham muita vontade, você via um monte de talentos, um monte, um monte, um monte, e o pessoal, um destaque, cada um com uma inteligência diferente, com um talento diferente ali, uns dançando, outros no desenho e a impressão que eu tinha era que nenhum deles valorizava, se valorizava ou consegui enxergar aquilo como um talento e também não se sentiam valorizados no grupo, na escola, onde eles iam, onde eles freqüentavam e assim eles não tinham perspectiva.

E1: Eles são carentes de tudo, são carentes de família, de sociedade, eles não têm uma noção muito ampla do que é, porque eles vivem e não vê, tem gente que não vai nem pro outro lado da cidade, não vai pro centro da cidade, vive só ali na comunidade deles, só aquela realidade né, então eles têm pouco contato com tantas coisas que precisa ter. Eu acho que essa é a característica principal desses alunos. São muito carentes de muita, de tudo!

E1: Oh, eu vejo assim: é eu trabalho em várias escolas, dá pra sentir diferença de uma escola pra outra. É só ver o bairro, entendeu? Quanto mais carente o bairro, mais essas crianças são carentes de tudo também, não só da parte financeira, é da parte afetiva, é carente de informação, carente de várias coisas. Não vou falar que são muito diferente em, como que eu posso dizer, é são mais carentes de uma estrutura familiar né, de pai, de mãe, tudo certinho. Mas também, eu acho que os adolescentes em geral hoje são carentes de afeto, os mais carentes têm carência né, mas os que têm mais recursos financeiros também têm a carência por que o pai e a mãe trabalham o dia inteiro e tentam compensar dando tudo, né, e essas crianças acabam ficando sem limite. Então eu acho que o que iguala todo mundo, os adolescentes, as crianças, hoje é a falta de limite. Não importa a classe social, não importa nada. Por que o carente ele tem lá o pai, a mãe que não pára em casa tal, deixa muito na rua tal, não cuida muito, mas o que pode se culpa e acaba dando tudo e não dando limite.

E10: Então assim é o único problemas porque a gente sabe da realidade deles ali, o meio que vive, então assim, aqui é um lugar que a gente acolhe, a gente conversa, tenta passar pra eles o que muitas vezes, até por falta de tempo, oportunidade, pai e mãe não conseguem, porque sai pra trabalhar, precisa trabalhar e deixa em casa, se envolve com pessoas que não devem, escutam coisas na rua, que é um ambiente que eles estão afastados da rua entendeu?

E8: Olhando assim pra eles parece que cada um tem uma ideia, cada um tem uma cabeça diferente, tem uma ideia, mas em geral todos os adolescentes, todos os jovens são carentes, que precisam de uma oportunidade, e eu acho interessante que eu vejo no grupo deles também, que acho que marca assim, a amizade, quando tem uma amizade um com o outro, eles são... é amigo mesmo um do outro.

E3: E – Eu vi que tinha muita carência, tanto na parte, como poderia dizer, na parte afetiva, quanto na parte financeira.

P: E você percebia isso como? Como demonstravam isso?

E3: No dia-a-dia né, por que eu passei nove meses com eles, e cada dia você vê o rostinho, o jeito de como eles se manifestavam, um dia estavam um pouco rebeldes, outro dia tristes, um dia até chorando. Então isso é um retrato que as vezes eles traziam da própria casa, por que até então dentro do próprio projeto não tinha um problema que afetasse a tal ponto de uma tristeza por exemplo. Agora o financeiro já era da própria família né, que isso aí não tinha como reverter apesar da ajuda da bolsa que era oferecida, só na parte mesmo humana que a gente podia estar ajudando um pouco, lá tinha psicólogos e etc.

Percebidos pela carência ou pela falta, o adolescente passa a ser visto como um ser que precisa de ajuda principalmente para prevenir que um futuro ruim se instale em suas vidas, que possam ser resgatados dessa realidade, algo parecido com o sentimento da benevolência presente desde o Brasil colônia, com a vinda dos jesuítas para catequizar os índios, ou ainda do assistencialismo também presente no Brasil, que sugere a idéia de compensar algo que foi deixado de fazer por outrem, no caso a família, considerada desestruturada.

Podemos encontrar em Patto (1990) sustentação para essas idéias, a partir da fundamentação da chamada “Teoria da Carência Cultural”, que, apesar de tratar de fracasso escolar com crianças das camadas populares, apresenta causalidades

semelhantes às dos profissionais do projeto em relação à configuração do adolescente, quando se refere às condições de vida, à inadequação da escola pública em lidar com esse aluno concreto, e, por parte dos professores, referindo-se à falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, em consequência da distância entre a sua cultura e a deles.

A autora faz uma análise crítica das conclusões a respeito do tema, afirmando que a inadequação da escola decorre, principalmente, de sua má qualidade, da representação negativa que os seus profissionais têm da capacidade dos alunos, consequência da desvalorização social dos seus usuários mais empobrecidos. Seria possível que estes fatos estivessem repetindo-se no projeto?

No sentido da necessidade de ajuda, encontramos até falas que diziam que para potencializar a ação, os adolescentes deveriam poder participar do projeto com menos de 14 anos.

E1: tinha adolescente ali né. Mas pais muito cedo, mães muito cedo. Esse aluno que eu tava falando tinha quinze anos, ele tava indo pro segundo filho, e a mulher dele com quatorze né, e muitos ali não tinha mãe, outros não tinha pai, outros com dez, onze, doze irmãos. E participavam do projeto porque muitos iam comer mesmo lá, iam ter uma alimentação. Então era assim, eu vejo esses adolescentes, no meu ponto de vista podia até, ser menor a idade pra entrar lá, né, com quatorze anos talvez você não consiga resgatar tanta coisa...

E10: Então mais eu acho assim, eu, eu, acho que eles deveriam vir mais cedo para o projeto, tipo 12 anos, que é uma idade que eles ainda estão imaturos, bem imaturos. Porque com 14 anos eles vem com uma cabeçinha mais já, sabe? Então se eles viessem com 12 anos acho que seria mais fácil você colocar é... como que fala? Ensinar mais pra eles, porque com 14 anos eles já tem uma visão de mundo, daquele mundo deles assim,

Além de prestar assistência ao adolescente, houve aí o pensamento de que o adolescente está amadurecendo.

Outra característica apresentada pelos entrevistados sobre a concepção dos adolescentes diz respeito ao interesse ou não dos alunos quanto às atividades ministradas no projeto. Algumas vezes é questionada a falta de interesse do aluno por ocupação como algo que faz parte do ser adolescente, outras vezes, o interesse desses adolescentes no projeto está apenas ligado ao recebimento da chamada bolsa aprendiz, e ainda há casos de aluno que vai para o projeto motivado pela bolsa e depois se interessa pela vertente do meio ambiente.

E2: infelizmente tem uns adolescentes que não queriam nada, mas talvez na área da jardinagem, enquanto que eu observava que num outro segmento eles iam bem e que já tava ótimo pra gente que a gente descobriu os interesse dele.

E2: tinha pessoas que realmente se destacavam ali mesmo né, marcavam aquele interesse, se oferecia a fazer determinado serviço né, “deixa eu fazer aquilo, deixa eu podar aquela muda” quer dizer, então você já percebe que tava havendo um intetresse né, então eu percebi que pelo menos 50% deles, nessa área exclusiva que eu ensinei pra eles, eles se deram bem, é lógico que agora com o passar do tempo eles realmente descobriram outras portas né, mas valeu a pena, tudo que teve ali foi aproveitado e abriu pra eles novos horizontes.

E4: A primeira vez, os adolescentes tinham mais vontade né, de aprender, de trabalhar, trabalhavam animados. A gente explicava e eles tinham vontade de aprender. Agora a segunda vez noite meio um desinteresse pela parte deles, dos adolescentes, então eles não tinham aquela vontade de aprender, eles queriam estar lá né, mas a maioria dos que eu trabalhei não tinha muito interesse.

E5: penso eu assim, que de baixa renda ou não, apesar que todos tavam aí pelo mesmo objetivo, ganhar os cinquenta reais, a bolsinha deles lá e fazer a atividades deles né, eu acho que o objetivo deles mais era isso aí né.

Ao questionar os profissionais sobre a possibilidade ou não de alguma diferença dos adolescentes do Broto Verde vimos que muitos os diferenciavam pelo quesito financeiro como pôde ser acompanhada em outras falas, mas outros trouxeram uma

visão mais individualista, ou seja, de que os adolescentes são iguais, de a adolescência procede da mesma maneira para todos eles, o que é diferente é a personalidade de cada um, desconsiderando o ambiente social em que ele está inserido, suas relações pessoais e sua história de vida.

E1: Então eu acho que o que iguala todo mundo, os adolescentes, as crianças, hoje é a falta de limite. Não importa a classe social, não importa nada.

E3: em comum tem sim, por que nós somos humanos né, não somos extraterrestes...comum tem sim, uma coisa em comum... vamos supor, uma vontade de bagunçar, todo adolescente vai ter, mas eu falando da parte da carência eu acho que já tem uma grande diferença.

E4: tem uns que são um pouco diferentes, por que são sérios né, outros já não são sérios né, ficam com brincadeiras.

E5: uns mais educados outros não. Tem certas divisões sim, entre eles, não todos são iguais nem os de baixa renda ou não. A educação, uns tem outros não tem. Uns tem um pensamento diferente do outro, cada um tem o seu jeito de ser né, não por ser de baixa renda ou não.

E6: Eu acho que é quase que geral. Eu acho que não é só porque os menino que é daqui é daqui próximo daqui da Progresso, daqui da região, mas uma parte em geral. Acho que eles pensam tudo igual, né? Não sei o que que é, acho que é a idade, televisão, filme, não sei o que, que levam eles pensar assim né, moda, sei lá, alguma coisa assim.

Podem ser encontradas, nas falas dos entrevistados, ideias que vão além do adolescente integrante do projeto Broto Verde e que poderiam ser consideradas universais, ou seja, aplicadas à adolescência, como um todo. Essa ideia é apresentada por estudiosos como Erickson (1987), Aberastury e Knobel (1986), Osório (1992), que partem do princípio de que a adolescência é uma fase de transição da infância para a vida adulta, com etapas predeterminadas.

E2: Sabe como que é adolescente também. Então não poderia ficar cansativo[...]Então a gente tentava colocar, incucar mesmo

neles pra ver se eles manifestavam algum interesse pela coisa né. Uma vez que são adolescentes e eles num, não teriam como encontrar um serviço, do jeito as vezes até sonhavam no início, mas isso seria um começo, o que eu acho que é muito importante pra eles. Então, a gente tentava orientar, colocar pra eles a importância de estar mexendo com o verde né, aprendendo depois também na questão das mudas de árvore, pra que fosse gerenciadores do meio-ambiente, por que se não depois a coisa complicaria no futuro.

E3: Ah eles são bem diferente por que um adolescente vindo de um classe social alta, eu acho que já fica mais fácil pros próprios pais, a família estar lidando, por que tem mais acesso, uma ajuda de um médico, por exemplo, de um psicólogo de um professor particular e já o aluno carente não, o adolescente carente não, de baixa renda vai ter que se apoiar nessas projetos de um psicólogo de uma faculdade é, você vai ter que voltar por que eu me perdi um pouco...

E8: Então você fica na com aquilo... você tenta ajudar da melhor forma né, por que é assim Deborah eu acho, se já cheio de problema lá na casa, se você aqui não dá uma força vai aumentar mais ainda né, não é, se o problema já ta lá já, você não sabe a convivência dele lá, ai chega eles conta pra você , se você não der uma força ai, eu acho que vai acumular mais problema, é o que a gente tentava fazer pelo menos eu tentei com bastante, eu fazia o possível. A gente tem filho também né.

A imagem criada a partir dessas informações, desses conhecimentos apresentados pelos profissionais do projeto Broto Verde acerca do adolescente, apresenta-se multifacetada, complexa, uma vez que o mesmo adolescente é para eles carente, incompleto, pobre, desinteressado e alienado. Já a adolescência apresenta-se universalizada e individualizante, desprovida de cunho social. Essa ideia foi discutida no capítulo II a partir de falas como “A adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano. Nela culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo” (OSÓRIO, p. 10, 992). Visava a mostrar aspectos naturais e permanentes da adolescência.

Inerente às informações e à imagem acerca das concepções de adolescente e adolescência, encontramos a atitude negativizada pela maioria dos entrevistados,

quando tratam o adolescente como incompleto, que necessita de ajuda, de benevolência dos outros e a adolescência como um período difícil.

- Atuação no projeto Broto Verde: relações interpessoais, desenvolvimento das ações programadas, engajamento e compromisso com o projeto.

Foi perguntado aos profissionais o que eles achavam que os alunos pensavam a seu respeito, de forma a retratar como se dava essa relação. Todas as respostas obtidas possuem caráter positivo, ainda que nessa relação implicasse o papel de poder exercido pelo educador, como aquele que deve manter a disciplina, a ordem.

E1: [...] eu não tive nenhuma informação, a única coisa foi a impressão pessoal que eu tive, ninguém me passou nada né, então a informação pessoal: como eu sou uma professora muito ativa, eu participo, eu participava do jogo de futebol, participava mesmo não sendo boa e forte, então eu chutava a canela deles, eles chutavam a minha canela, então aí que falo que eu acho que teve um grau de intimidade maior comigo, entendeu? Então, eles me viam assim como um, parte integrante deles mesmo, não uma pessoa que fosse inatingível, uma pessoa distante deles, né. Eles eram próximos, vinham me contavam muita coisas íntimas deles também, né.

E2: A relação era boa, é lógico que você tinha que ter um equilíbrio pra lidar com eles, por que você pega alunos com personalidades diferentes, então, e na verdade eram alunos que vinham de famílias, bastante, assim de classe mais baixa, mais sofrida no caso né. O que acontece, então eles vinham carregados de problemas do dia-a-dia. Quando a gente passava pra eles este ensino, o que acontecia, as vezes não se encaixava perfeitamente, parece que eles ficavam no mundo da lua também, mas aos poucos a gente foi relacionando melhor e no final das contas a maioria acabou se sentindo bem né, até manifestou algum interesse

E3: [...] alguns deles eram muito carinhosos, eu consegui fazer bastante amizade, agora no falar eu sei, as pessoas me falavam: olha tal pessoa gosta de você, agora não sei se isso era real, prefiro acreditar que sim né. Eu nunca tive nenhum problema com eles.

E4: o que eu percebi que eles me falavam é que eles gostavam de trabalhar, queriam trabalhar comigo, então que tinha uns meninos que queriam ir, só que não podia pegar mais que aquele

grupo né, mas não soube nada, se teve alguma coisa fora a mais...

E5: não, eles... eu assim de quando, da vivencia que eu tinha com eles eu acho que nunca me pensaram mal por que sempre....não todos né, por que tinham muitos que tinham a intimidade de chegar e me abraçar de querer estar junto comigo, outros não, outros já eram mais afastado, mas assim, nunca tive assim de falar pra eles, achar que, aquele lá não gosta de mim, aquele lá me odeia, não, sobre isso não, não vou dizer pra voce que eles me amavam né, ´por que tem uma diferença, há pessoas que você se dá muito bem e outras não, como os monitores eles não gostavam mais de certos mais do que os outros? Então no meu caso também era assim, tinha aqueles que gostavam muito e outros menos, mas acho que todos gostavam não vou falar que todos me odiavam não...

E6: Ah, não sei se é porque a gente quer eles façam as atividades, que não quer que eles fiquem muito a vontade, não sei. Tem uns meninos que gostam da gente, tem uns que acha a gente muito chato, muito linha dura, pega no pé, mas uns que acha a gente legal, eu creio, eu acredito que tem uns que acha a gente legal, pelas conversas que eles tem com a gente, a gente vê que eles consideram a pessoa, consideram a gente

E8: olha Deborah, é eu acho que eles gostavam muito de mim, por que se você ver a caderneta, o que eles escreveram quando eu saí, aquela época que foi né, dispensado, por que agora foi recontratada. Olha menina, é a coisa mais gostosa você escutar, é ouvir né, tem um menino que escreveu assim ó: muitas vezes você pegou muito no meu pé, mas agora eu to entendendo que era pro meu bem, aí menina e era um que dava mais trabalho, eu fiquei até comovida de ouvir: deus te abençoe, deus te de sorte, tudo, cada coisa mais linda. Eu tenho uma caderneta na minha casa, tem lá a prova lá com o nominho deles lá tudo.

E9: Eu lembro que nos últimos, quando a gente foi pra encerrar, eu senti muito e eu percebi que eles sentiram muito e alguns grupos que eram dos meninos que a gente imaginava que era um pouquinho mais complicado e tal que tinha o Edson, o Farinha, é eles deram esse retorno de que... foi o encerramento mais gostoso de todos os grupos que eles não tinham, tinha uma coisa muito diferente neles que eles tinham realmente gostado que eles gostariam muito de continuar com aquilo por que eles ainda não tinham tido um espaço daquele, naquele sentido, mas eles também tinham dificuldade pra dar o feed-back, na verdade ele veio é , eu consegui sentir pelo clima do fechamento, sabe o quanto eles tavam sentindo daquilo acabar, o quanto eles gostavam foi mais isso do que verbal a coisa, teve um pouco de reconhecimento de um espaço diferente que eles não estavam acostumados a se ver inseridos nesse sentido.

E10: Hum, não, nada de anormal, nada. É daquele jeito, as meninas chegam, abraçam, beijam, vem, as vezes tem algum probleminha, tive um probleminha com uma aluninha que tá namorando um menino aqui, que achou que tava grávida, aí vem, senta, pergunta...mas os meninos tem alguns que chegam e contam alguma coisa, “ah, professora, hoje briguei com a minha mãe... contam, contam.

Essa visão positiva sobre as relações estabelecidas por esses profissionais que conviveram diariamente com os adolescentes do BV contradizem a idéia de adolescência enquanto período de crise, muitas vezes enfatizada por meio de teorias psicológicas como uma obrigatoriedade da crise para o adolescente desenvolver sua identidade (Erickson,1987) ou como a Síndrome Adolescência Normal (Aberastury; Knobel, 1986) que previa aspectos universais pertencentes à adolescência.

Ao mesmo tempo, as ações programadas e o engajamento ao projeto foram caracterizados de maneira menos positiva por alguns profissionais, como é o caso do E1, que deixa clara a dificuldade em debater a respeito das ações a se desenvolver, justificando que, por conta do número de aulas, ficava pouco tempo no projeto.

E1: Então aí Deborah, é complicado eu te responder por que eu ia duas vezes por semana né, então eu tinha pouco contato. Eu chegava, eu participava do café da manhã, eu os pegava e levava pro Centro Social pra atividade, já devolvia e ia embora. Então eu não tinha muito né, eu tinha a participação nas reuniões né, e eu via assim uma boa é, uma boa relação entre todos os profissionais e então vou te falar o que eu achava, não assim o que realmente poderia ser, né...

E1: Eu achava assim, que pelo menos quando eu precisei de ajuda, de apoio, quando eu conversava, eu tive retorno. Não tenho reclamação nenhuma, né. E, Então quanto à isso eu acho que era bom, né, a minha impressão pelo menos foi bem...

E1: eu acho tudo muito bom ali, o cronograma, é tudo muito bem elaborado, muito bem feito, então não há confusão, né, “hoje deu errado isso, deu errado” não, porque tem ali tudo muito programadinho, tudo muito bem elaborado, assim muito bom.

Algo parecido ocorre na resposta dada por **E3**:

Bom, eu acho que fiquei pouco tempo, poderia ter ficado mais e ter chance de aprender mais, mas esse pouco tempo de nós mesmo, eu vejo um trabalho bem interessante, um envolvimento bem legal mesmo com as crianças, crianças não, adolescentes, achei que foi bem legal.

No entanto, os outros profissionais da execução trazem dados mais positivos em relação às ações do projeto, ainda que lhe atribua razões superficiais, ou pouco teóricas, como a questão de tirar os adolescentes da rua. Trata-se da visão do jovem enquanto problema social que deve receber auxílio (PAIS, 1990).

E4: o projeto foi muito bom, é muito bom. Acho que tira as crianças da rua, dá trabalho pra eles, dá serviço e quem quer aprender tem onde aprender, como tem muitos que saíram do projeto e estão tudo empregado, então é uma boa coisa.

E1: Eu acho o projeto maravilhoso. Em primeiro assim, tudo o que afasta as crianças e os adolescentes da rua é válido. E ali eles, eles é, aprendem né, eles tão aprendendo ali a educação física, eles tão aprendendo com os pedagogos, com os psicólogos, aprendem a manusear as plantas.

Nas respostas seguintes, a visão de problema social permanece, na medida em que o adolescente não será “bom” segundo uma visão de si próprio, ou seja, por sua escolha, fazendo com que a imagem do projeto permaneça boa e que em caso de críticas, fica o projeto desculpabilizado:

E5: então, são muitos meninos que eu tive conhecimento, mas muitos eu ainda até hoje vejo e tão em bons caminhos, tão trabalhando, agora tem muitos que a gente ficou sabendo que não seguiram bons caminhos né, agora por outro lado, mas eu acho que não cabe ao projeto, não vai causar, falar e culpar o projeto, por que se eles seguirem caminhos diferente? Penso eu que não, isso aí já vem da cabeça de cada um, da educação dos pais...

E2: A proposta de meio-ambiente pra eles eu vejo como bastante fundamental por que a gente lidava com uns adolescentes lá e a gente via que alguns não tinham o mínimo de interesse. Então, quando você dava um material, uma tesoura pra eles, pra podar uma flor, um rastelo muitas vezes pra rastelar, pra fazer um trabalho, aquilo parecia do outro mundo pra eles, por que era totalmente diferente aquela situação, mas com o tempo eles se encaixaram, se encaixaram legal, tinha alguns que defendiam a risca o meio-ambiente sim.

E6: Ah, o projeto, eu acho o projeto muito bom, pra encaminhar eles, até mesmo pra usar o tempo deles aqui. Agora, eu acredito que tinha que ter mais, sei lá, tinha que ter mais suporte

E 9: eu acho que era um... eu começo a pensar e vou pra cada detalhizinho, mas eu acho que era uma proposta de um projeto muito legal. E eu acho que o suporte, a oportunidade de um aprendizado pra aqueles meninos, as atividades, os profissionais que estavam envolvidos, eu acho que tinha uma equipe, uma estrutura muito boa e que infelizmente pecava por uma situação ou outra, mas era interno do que externo.

E8: ah, eu acho uma coisa muito boa menina, por que do tempo que eles tão aqui eles não tão procurando alguma coisa errada e aqui como tem os profissionais que dá essa, essa mãozinha aí eu acho que ajuda muito, na minha opinião, eu acho ótimo o projeto

E10: Eu acho muito boa, muito assim... criatividade, né, o relacionamento com os meninos, é uma coisa, ah, não tem assim uma visão porque eu trabalho faz pouco tempo, mas o pouco assim que eu conheço os relacionamentos dele assim é bom.

- Visão do projeto Broto Verde: avaliação crítica e sugestões.

Foi levantada a questão da avaliação e das sugestões dos profissionais para com o projeto. Obtivemos com isso, pelo menos duas respostas diversificadas. Algumas sugeriram apenas materiais relacionados à sua própria atividade:

E1: Eu levei muita coisa minha, e daí eu não sei como funciona, se era doação, se é a prefeitura que dá.. Mas eu acho que falta um pouco assim de material.

Outros, já pensavam no BV em geral:

E2: Eu acho que ali na questão do projeto, é o seguinte, embora precisa-se de mais apoio, por que é algo que deve prosseguir e que pode ser melhorado, tudo pode ser melhorado. Eu acho que por exemplo, a bolsa dos alunos devia ser um pouquinho mais pra dar uma incentivo maior, eu sempre achei a bolsa que eles recebem pequena e isso as vezes tira um pouco o interesse desses alunos.

E3: Deveria ter mais esporte, mais aprendizagem tanto na parte masculina, quanto na feminina, por que as meninas podiam estar aprendendo outro tipo de, artesanato por exemplo, uma dança, os meninos também , um voley diferenciado ou outras brincadeiras, acho que eles poderiam estar profundamente avançando.

E4: Eu acho assim, se... eu não sei como funcionava, mas pra melhorar teria que voltar como era no começo com o povo ajudando, os alunos com vontade né, tinha tudo lá né, lanche, professores, mudas, então aí seria bom né que voltasse como era.

E5: hoje ali...precisa e hoje né, ta calmo, a gente não ta ali dentro pra saber, mas o que a gente tem informação e eu espero que cada vez possa melhorar mais, por que eu acho que já deu uma boa melhorada, por que tava... na base da gente sabe que até ia fechar né, mas melhorou, quer dizer que uma coisa que já tem uma esperança, enquanto eles estiver aí, acho esperança tem sim, de melhorar, é isso que eu torço e espero.

E6: Ah, o projeto, eu acho o projeto muito bom, pra encaminhar eles, até mesmo pra usar o tempo deles aqui. Agora, eu acredito que tinha que ter mais, sei lá, tinha que ter mais um suporte pra incentivar eles. Mas eu creio que assim tem alguém que faz isso pra eles, tem alguém que abre os olhos deles, mas acho que eles não param pra pensar.

E8: Eu acho que eles já tão com tanta carga né, de assim, compromisso né, por que hoje eles já não tão freqüentando muito o viveiro como antigamente por causa de outros tipo de atividade, que eles tão dando muitas aulas, muito né, igual ontem deram aula pra eles aí, sabe coisa muito...eu acho que tão no limite, eu acho que pra mim ta bom, eu acho.

E9: A gente tinha aquelas propostas de melhoria de não sei o que, mas era mais a infraestrutura, uma equipe mais diversificada mais, com outros tipos de atividades por que acabava que as atividades ali era muitos restritas né, podiam ser muito, podiam usar aquele espaço do Broto, do projeto pra gente oferecer atividades livres.

Vimos com isso que as sugestões de mudança por parte dos profissionais, ainda que legítimas, foram muito amplas, não traziam objetividade, denunciando, talvez, o pouco conhecimento dos princípios estabelecidos pelo projeto e se esses estavam sendo cumpridos.

5.3 – Análise dos documentos

Os documentos analisados foram retirados do arquivo particular do projeto Broto Verde. Esse arquivo está composto por variados tipos de matérias de divulgação, tais como, matérias de jornais, revistas, programação de eventos projeto. Compõe-se, enfim, dados que foram guardados ao longo dos anos. Os documentos aos quais tivemos acesso foram selecionados a partir de 1994 até junho de 2010. Achemos interessantes aqueles que traziam as matérias diversificadas, pois às vezes havia notícias repetidas, veiculadas por empresas diferentes. Algumas matérias não possuem todas as informações de sua divulgação, mas não as descartamos pelo conteúdo explícito que continham. Os documentos analisados estão descritos nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Data e veículo de informação

Nº	Ano	Mês	Dia	Veículo de comunicação
1	1994	junho	8	Jornal O Tempo
2	1994	outubro	16	Jornal Voz da terra
3	1994	novembro	1	Boletim interno da Secretaria do estado do Meio Ambiente
4	1995	fevereiro	<i>Sem data</i>	Jornal Voz da terra
5	1995	junho	13	JornalVoz da terra
6	1996	<i>Sem data</i>	<i>Sem data</i>	Jornal Voz da terra
7	1996	dezembro	09 e 10	Programação- Unesp

8	1996	outubro	1	Jornal Voz da terra
9	1996	novembro		Revista Bons negócios
10	2001	semestre	1	Jornal Laboratório – Fema
11	2001	novembro	24	Jornal Diário de Assis
12	2002	outubro	12	Jornal Voz da terra
13	2003	julho	18	<i>Não consta</i>
14	2003	agosto	9	Jornal Voz da terra
15	2003	novembro	4	Jornal Laboratório – Fema
16	2004	setembro	3	Jornal de Assis
17	2004	dezembro	21	Jornal de Assis
18	2004	dezembro	4	Voz da terra
19	2004	setembro	15	Jornal de Assis
20	2004	setembro	20	Voz da terra
21	2004	maio	1	Diário de Assis
22	2004	maio	29	Diário de Assis
23	2004	julho	17	Diário de Assis
25	2004	agosto	28	Diário de Assis
26	2004	agosto	31	Jornal de Assis
27	2004	setembro	1	Jornal de Assis
28	2004	setembro	2	Jornal de Assis
29	2004	novembro	6	Jornal de Assis
30	2004	junho	16	Voz da terra
31	2004	julho	13	Diário de Assis
32	2005	março	8	Jornal de Assis
33	2005	março	17	Voz da terra
34	2005	março	29	Jornal de Assis
35	2005	maio	11	Jornal de Assis
36	2005	maio	14 e 15	Jornal de Assis
37	2005	junho	1	Jornal de Assis

38	2005	junho	7	Jornal de Assis
39	2005	setembro	22	Jornal de Assis
40	2005	setembro	22	Voz da terra
41	2005	dezembro	9	Voz da terra
42	2006	março	22	Diário de Assis
43	2006	março	22	Jornal de Assis
44	2006	maio	16	Jornal de Assis
45	2006	outubro	25	Jornal de Assis
46	2006	outubro	27	Jornal de Assis
47	2007	maio	<i>Sem data</i>	Revista Cidade Nova
48	2007	novembro	30	Diário de Assis
49	2008	janeiro	25	Diário de Assis
50	2008	fevereiro	21	Diário de Assis
51	2008	maio	3	Diário de Assis
52	2008	julho	9	Voz da terra
54	2008	junho	9	Diário de Assis
55	2008	agosto	28	Jornal de Assis
56	2008	setembro	16	Voz da terra
57	2008	agosto	22	Diário de Assis
58	2008	setembro	24	Diário de Assis
59	2008	dezembro	12	Jornal de Assis
60	2008	dezembro	17	Jornal de Assis
61	2009	outubro	5	Diário de Assis

Tabela 2 – Título da Matéria

Nº	Título
1	Broto Verde
2	Flora Vale reflorestando o vale Paranapanema
3	Jovens aprendem em unidade de conservação

4	Meninos carentes: Assis sofre as conseqüências de problemas conjunturais
5	Assis-Norte Broto Verde: Um projeto dedicado e mantido pela comunidade é homenageado pelo Rotary
6	Importância da iniciativa do Unibanco foi reconhecida pela comunidade
7	I seminário Integrado do Projeto "Broto Verde"
8	Unibanco Ecologia: "Broto Verde" ganha viveiro de mudas
9	<i>Não consta</i>
10	Broto Verde: Projeto comemora sete anos
11	Quem Planta
12	Dia das crianças: Alunos do programa Broto verde fazem escalada esportiva
13	Parceria: Projeto Broto verde recebe verbas do Instituto Unibanco
14	Broto Verde: Alunos do projeto realizaram excursão para o Hopi-Hari
15	Broto Verde atende 60 adolescentes
16	Broto atua também na Casa das Meninas
17	Inscrições para o projeto Broto Verde estão abertas
18	Assistência Social faz festa com 300 crianças e adolescentes
19	Alunos Visitam trilha em Horto Florestal
20	10 anos Flora Vale: sementes que dão frutos
21	Desfile de Moda Solidário vai ajudar Broto Verde
22	Projeto de ensino ambiental completa 10 anos de atuação
23	Conselho Tutelar e vereadores debatem mendicância infantil
25	Broto Verde comemora dia do folclore com práticas culturais
26	Projeto utiliza brincadeiras para orientar alunos
27	Broto Verde quer ampliar espaço físico até o fim do ano
28	Paulo: Um broto que nasce no projeto
29	Adolescentes do projeto pedal mirim vão até a Sabesp
30	Alunos do Broto Verde assistem palestra na Câmara
31	Programação celebra 72 anos de revolução constitucionalista
32	Campanha entrega 5 mil livros para instituições

33	Broto Verde faz programação alusiva à semana da água
34	Alunos participam do projeto sobre educação ambiental
35	Projeto Broto Verde comemora 11 anos com publicação de um jornal
36	Alunos do pedal mirim visitam projeto Broto Verde
37	Convênio entre Flora Vale e prefeitura é aprovado
38	Broto Verde comemora aniversário com mantenedores e colaboradores
39	Estudantes comemoram o dia da árvore com plantio e rearborização
40	Broto Verde atende 80 adolescentes
41	II encontro de mantenedores foi realizado pelo Broto Verde e Flora Vale
42	Projeto comemora dia da água com programação especial
43	Broto Verde comemora o dia da água com atividades educacionais
44	Broto Verde completa 12 anos
45	Crianças do Pedal mirim participam de atividades no Broto Verde
46	Projeto Broto Verde abre novas 20 vagas
47	Colhendo empenho ecológico e cidadão
48	Programa seleciona adolescentes
49	Projeto Broto verde retoma calendário
50	Flora Vale receberá estudantes na semana da água
51	Projeto Broto Verde oferece mais 40 vagas
52	Broto Verde: projeto promove encontro com pais e responsáveis dos alunos
54	Alunos aprendem técnicas de conservação
55	Broto Verde está com inscrições abertas
56	Dia da árvore: Broto Verde e Flora Vale terão programação específica
57	Projeto que ensina informática forma mais duas turmas
58	Empresa e projeto ensinam alunos sobre os cuidados com a natureza
59	Broto Verde implementa programa escolar com uma verba de quase 100 mil
60	Broto Verde está com inscrições abertas
61	Broto Verde recebe alunos de projeto de Florínea

Com esse levantamento, buscaram-se discutir os pressupostos implícitos em nas ações ao longo dos anos da história do BV, além de verificar se há alguma relação com as representações sociais da adolescência dos profissionais que trabalharam no projeto. Além disso, podemos ainda contribuir para a própria história do projeto.

Tabela 3 – Conteúdo e temáticas possíveis.

Nº	Assunto principal	Temáticas
1	Apresentação	Visão do projeto Broto Verde
2	Convênio com a FICAR	Visão do projeto Broto verde
3	Aprender a preservação	Concepções de adolescente e adolescência
4	Permanência de meninos nas ruas e os projetos no município	Concepções de adolescente e adolescência; Visão do projeto Broto Verde; Atuação no projeto Broto Verde
5	Homenagem	Concepções de adolescente e adolescência; Visão do Projeto Broto Verde
6	Inauguração do viveiro-escola	Concepções de adolescente e adolescência; Visão do projeto Broto Verde
7	Discussões sobre a política de atendimento de adolescentes	Concepções de adolescente e adolescência
8	Inauguração do viveiro-escola	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
9	Busca de parcerias; história do Broto Verde	Visão do Projeto Broto Verde
10	Aniversário do projeto e o que é o projeto.	Visão do Projeto Broto Verde
11	Promoção do projeto	Concepções de adolescente e

		adolescência
12	Divulgação e comemoração	Visão do Projeto Broto Verde
13	Investimento do Unibanco	Concepções de adolescente e adolescência
14	Viagem e divulgação do projeto	Atuação no projeto Broto Verde
15	Divulgação	Concepções de adolescente e adolescência
16	Aulas de educação ambiental para as crianças da creche a fim de despertar o interesse pela área.	Atuação no projeto Broto Verde
17	Busca de novos recursos e aumento e oferecimento de 70 vagas para 2005	Atuação no projeto Broto Verde; Visão do Projeto Broto Verde
18	Apresentações culturais dos adolescentes	Atuação no projeto Broto Verde
19	65 alunos visitam o horto e aprendem sobre o cerrado. "as crianças aprendem a preservar o meio ambiente"	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
20	BV como projeto social da FV, utilizando a E. Ambiental para conscientizar adolescentes	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
21	Atuação do comercio para melhoria do projeto com ampliação de vagas para meninas	Visão do Projeto Broto Verde
22	Em 10 anos, mais de 400 jovens foram atendidos	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
23	Broto Verde citado como uma das alternativas para atender jovens carentes	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
25	Apresentações culturais foram apresentadas e são usadas para estimular os jovens e	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto

	combater a timidez	Verde
26	Estudar culturas através de brincadeiras	Atuação no projeto Broto Verde
27	Melhor atendimento e atender as meninas	Visão do Projeto Broto Verde
28	A história de um aluno e seus sonhos	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde
29	Os jovens, juntamente com o BV, plantam arvores	Atuação no projeto Broto Verde
30	Palestra sobre meio ambiente, regiões ecológicas no Estado e cursos das águas	Atuação no projeto Broto Verde
31	Comemoraram plantando mudas com os jovens do Broto Verde	Atuação no projeto Broto Verde
32	Broto Verde participa pela terceira vez	Visão do Projeto Broto Verde
33	Visitação de crianças e aprendizagem com amostragens da água da porca	Atuação no projeto Broto Verde
34	Estimular a conscientização de crianças em relação ao meio ambiente	Atuação no projeto Broto Verde
35	Estimular parcerias para melhorar o atendimento	Visão do Projeto Broto Verde
36	Parceria entre os projetos para um bem maior	Atuação no projeto Broto Verde
37	Aumento de vagas de 22 para 82	Visão do Projeto Broto Verde
38	Festa com mantenedores e alunos	Atuação no projeto Broto Verde
39	Visita de alunos	Atuação no projeto Broto Verde
40	Criação, relações e anseios	Concepções de adolescente e adolescência; Atuação no projeto Broto Verde; Visão do Projeto Broto Verde
41	Confraternização e devolutiva à comunidade	Atuação no projeto Broto Verde
42	Atividades com alunos de outras escolas e	Atuação no projeto Broto Verde

	entidades	
43	Comemoração estendia até o próximo mês devido à grande procura	Atuação no projeto Broto Verde
44	Comemoração com competição esportiva e oferecimento de novas vagas	Atuação no projeto Broto Verde; Visão do Projeto Broto Verde
45	Atividades integradas	Atuação no projeto Broto Verde
46	Vagas para o período da manhã	Atuação no projeto Broto Verde
47	Descrição do projeto	Concepções de adolescente e adolescência; e Atuação no projeto Broto Verde
48	Vagas abertas	Atuação no projeto Broto Verde
49	Dificuldades e atendimento à 95 alunos	Atuação no projeto Broto Verde
50	Visitas agendadas	Atuação no projeto Broto Verde
51	Divulgação de vagas	Atuação no projeto Broto Verde
52	Confraternização e devolutiva à comunidade	Atuação no projeto Broto Verde
54	Visita ao Horto Florestal	Atuação no projeto Broto Verde
55	Divulgação de vagas	Atuação no projeto Broto Verde
56	Visitação de escolas no BV	Atuação no projeto Broto Verde
57	Formatura do projeto de informática, parceiros do BV com algumas vagas	Atuação no projeto Broto Verde
58	Técnico de meio ambiente da Duke faz Palestra sobre a preservação de recursos naturais no BV	Atuação no projeto Broto Verde
59	Doação do imposto de renda	Atuação no projeto Broto Verde
60	Divulgação de vagas	Atuação no projeto Broto Verde
61	Semana da árvore	Atuação no projeto Broto Verde

- Concepções de adolescente e adolescência

As definições de adolescente e de adolescência constituem-se em pano de fundo das ações desenvolvidas no projeto Broto Verde, e a forma que a mídia divulga esse pressuposto contribui para o nosso entendimento. Notamos que este tema se fez mais presente nos documentos dos primeiros anos, ou seja, no momento em que o projeto estava se estabelecendo e afirmando seus ideais. Nesse sentido, encontramos um adolescente caracterizado como carente, um possível delinqüente e passível de assistência, como mostra os trechos a seguir:

A meta é despertar o jovem para a cidadania por meio da educação pelo trabalho. **(Documento 3)**

A permanência de crianças nas ruas da cidade, buscando o que fazer, pedindo dinheiro, brigando e muitas vezes dormindo em praças públicas. [...] a problemática deve ser abordada principalmente por que incomoda toda a comunidade causando, muitas vezes, uma sensação de impotência nas pessoas. **(Documento 4)**

Nossa preocupação é desenvolver com estes meninos um trabalho que lhes dê remuneração, meio salário mínimo mensal, pelo período que não estejam na escola, com condições de ser, no mínimo, uma boa passagem em suas vidas ou transformar-se em profissão, caso se identifiquem com ela. **(Documento 5)**

O viveiro terá 44 meninos carentes entre 11 e 14 anos trabalhando com 100 mil mudas nativas. **(Documento 8)**

São adolescentes de famílias carentes da cidade de Assis que encontraram no projeto, uma maneira de conquistar uma nova vida. **(Documento 11)**

Constatamos a ideia de que é importante trabalhar com o adolescente o mais breve possível, para que ele não se desvie. Esse caráter de prevenção à delinqüência foi postulado pelo movimento higienista, que consistia em ações fundamentadas na medicina impostas às crianças e adolescentes assistidos pelo Estado ou por movimentos filantrópicos, acreditando-se que com a padronização das ações e a sua aplicação em tenra idade se poderia prevenir a constituição de futuros bandidos e transformar esse futuro em esperança (Rizzini, 2008).

[...] a intenção é oferecer vagas a jovens no início da adolescência, para que os resultados sejam melhor aproveitados. **(Documento 22)**

Tanto esta ideia está impregnada que numa das matérias pode ser visto em destaque: “as crianças aprendem a preservar o meio ambiente” **(Documento 19)**, sendo que a notícia tratava apenas de uma atividade realizada pelos alunos. Trata-se da ideia disseminada principalmente pela psicologia do desenvolvimento, de que os adolescentes são seres incompletos, tanto que não houve a distinção entre as “crianças” e os “adolescentes”.

No **documento 40** foi possível obter a informação de que até 2005 o projeto não atendia meninas, apenas meninos, mas que havia uma demanda da sociedade em relação a inclusão de adolescentes do sexo masculino, fazendo com que pouco tempo depois o público do projeto passasse a contemplar ambos os sexos, como pode ser visto no trecho a seguir: “[...] a procura dos adolescentes de ambos os sexos pelo projeto é maior que o número de vagas”

- Atuação no Projeto Broto Verde: relações interpessoais; desenvolvimento das ações programadas; engajamento e compromisso com o projeto.

Nessa temática, buscamos apresentar a atuação do projeto, mesmo que seja impessoal, pois concordamos que há, nessas passagens, o engajamento do projeto principalmente no que diz respeito às ações desenvolvidas, como visitas de outras entidades e escolas ao BV, a aplicação e/ou participação de palestras de meio ambiente em outras instituições, além da utilização de datas temáticas como meio de difusão do conhecimento sobre o meio ambiente na cidade. Também por esse motivo, repete-se, ao longo dos anos, matérias que mostram a programação do projeto nas semanas do dia da

água e do dia da árvore e que refletem o compromisso social de levar informações sustentáveis não apenas aos adolescentes do BV, mas à comunidade em geral¹².

Os documentos 19, 29, 30, 31, 33, 42, 43, 50 e 56 mostram essas atitudes:

Cerca de 65 alunos do projeto Broto Verde visitaram pela primeira vez, a Trilha do lago do Horto Florestal [...] o objetivo é integrá-las de forma que elas sejam capazes de manter um ambiente sustentável para a vida, tanto animal quanto vegetal **(Documento 19)**

Cerca de 40 adolescentes da escola Leo Pizzato, entre 12 e 15 anos, participantes do projeto Pedal Mirim, foram de bicicleta visitar a represa do Cervinho da Sabesp [...] Na margem do rio, os jovens, com a colaboração do projeto Broto Verde e da Flora Vale plantaram mudas da espécie sangra d' água e pau viola **(Documento 29)**

Alunos do projeto Broto Verde assistiram ontem na Câmara Municipal de Assis a palestra sobre a preservação do Meio Ambiente [...] A palestra faz parte da campanha de esclarecimentos para a Defesa do Meio Ambiente, insituída por meio da lei municipal 4.247/02. Esta campanha ocorre todos os anos na época do “Dia do Meio Ambiente” **(Documento 30)**

Algumas atividades promovidas quinta e sexta-feira pelo 32º Batalhão da Polícia Militar comemoraram o 72º aniversário da revolução constitucionalista de 1932, dia nove. [...] os participantes, juntos com os jovens atendidos pelo Broto Verde, plantaram 72 mudas de plantas silvestres nas margens do córrego Água da Porca, importante manancial de abastecimento da cidade. **(Documento 31)**

O objetivo da programação é promover junto as crianças e jovens, oportunidades para as ações transformadoras e multiplicadores de atitudes em prol do meio ambiente e do ser humano. **(Documento 56)**

A associação Flora Vale prepara para a Semana da Água, entre 17 e 22 de março, um programa de visitas de estudantes à sua sede, para lhes mostrar a importância da preservação ambiental e os cuidados que são necessários dispensar à água. **(Documento 50)**

¹² Sugerimos que se verifiquem as informações nas tabelas 2 e 3.

A Flora Vale, por meio do viveiro escola Broto Verde realizará, de 20 à 24 de março uma programação especial em comemoração a Semana da água. **(Documento 33)**

Em comemoração ao Dia Mundial da Água, celebrando hoje, o projeto Broto Verde, mantido pela Flora Vale, faz uma programação especial durante esta e as duas próximas semanas com seus alunos e outros visitantes, com o objetivo de conscientizar a população sobre a importância do líquido. **(Documento 42)**

Somente essa semana, mais de 200 estudantes visitarão o projeto, fora os 80 que já fazem parte do Broto Verde. **(Documento 43)**

Já os trechos a seguir mostram a orientação das atividades do projeto.

Um projeto que oferece formação técnico-profissional a adolescentes participantes do Clube da Criança. **(Documento 1)**

O Broto Verde está apoiando programas para menores, desenvolvidos por alguns segmentos da sociedade da região, aproveitando os espaços do município. **(Documento 3)**

Os 60 alunos do Broto Verde, [...] fizeram uma atividade diferente ontem pelo “Dia das Crianças”: a escalada esportiva. Esta atividade exige uma dose de força muscular, alongamento, equilíbrio e determinação. **(Documento 12)**

Para participar do “Broto Verde”, o adolescente deve estar regularmente matriculado na escola [...] e mostrar interesse pela atividade e pela natureza. **(Documento 4)**

Eles ganharão em aprendizado técnico (que inclui aulas de Educação Ambiental, reforço escolar e acompanhamento psicológico, além de por diariamente a “mão na massa”). Cada um recebe uma bolsa mensal de R\$ 50,00 pelos serviços prestados. **(Documento 8)**

Várias matérias que consistiam basicamente na divulgação do número de vagas tornaram-se a maioria das publicações dos jornais após o ano de 2003. Esse fato pode ter ocorrido em virtude da mudança de gestão do projeto¹³:

¹³ Obtivemos esta informação na entrevista 11. Antes de 2003 a coordenação do Broto Verde ficou designada à PMA, retornando para a FV.

O projeto Broto Verde, desenvolvido pela Flora Vale em parceria com a Prefeitura Municipal de Assis, está oferecendo 20 novas vagas para o período da manhã para adolescentes de ambos os sexos. **(Documento 46)**

Cerca de 25 vagas serão disponíveis àqueles que se interessarem pela área florestal. **(Documento 55)**

Estão abertas as inscrições de interessados em frequentar o Projeto Broto Verde em 2009. O adolescente deve revelar gosto pela área florestal, ter 14 ou 15 anos e estar matriculado na escola formal. **(Documentos 60)**

Não selecionamos todas as matérias referentes às vagas, pois muitas continham o mesmo texto, apenas mudava-se o jornal de circulação. Essa intensiva veiculação de vagas abertas, em contraste com a falta de vagas de outros momentos, mostra a mobilidade da demanda dos adolescentes e o caráter estático das atividades oferecidas pelo projeto que vem, ao longo dos anos, mostrando em suas matérias as mesmas atividades praticadas pelos alunos, ainda que estas sejam inerentes à proposta de educação ambiental.

- Visão do projeto Broto Verde: Avaliação crítica e sugestões

Nessa temática nos detivemos mais nas sugestões do projeto que geralmente resultavam de uma avaliação:

A meta do projeto é ampliar as vagas “Nós vamos buscar no ano que vem recursos para termos condições de oferecer vagas para mais adolescentes e inclusive para meninas no projeto” **(Documento 17)**

A chegada das meninas ao projeto é esperada pela coordenadora e pelos seis monitores de atividades, com grandes expectativas já que as mulheres costumam se destacar como viveiristas no cultivo direto com plantas, pela delicadeza e paciência **(Documento 27)**

Desfile de moda solidário vai ajudar projeto Broto Verde [...] “Nosso maior lucro, não foi somente conseguir o auxílio em dinheiro, mas sim oferecer oportunidade cidadã aos alunos de

participar de uma festa que havia sido organizada em benefício deles”. **(Documento 21)**

Campanha entrega 5 mil livros para instituições [...] é a terceira vez que o Broto verde participa. [...] não só os alunos como os professores também utilizam. **(Documento 32)**

[...] a grande satisfação de participar de uma iniciativa como essa é poder ver um menino se transformar com o tempo e perceber que os responsáveis pelo projeto contribuíram pra essa formação. **(Documento 35)**

Convênio entre Flora Vale e prefeitura é aprovado [...] o Broto verde atenderá no segundo semestre de 2005, mais 60 alunos que já estão na fila de espera do projeto desde o início do ano. **(Documento 37)**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar objetivo deste trabalho, que foi investigar as representações sociais dos profissionais que participaram do projeto socioambiental Broto Verde acerca da adolescência e do adolescente, pode-se afirmar, de modo geral, que as análises das entrevistas e dos documentos indicaram que as representações sociais dos profissionais que elaboravam-nas e dos profissionais que executavam-nas foram diferentes.

Os profissionais da elaboração do projeto representam a adolescência e o adolescente de forma mais contextualizada e menos abstrata do que os da execução. Exatamente por causa do tempo de atuação no projeto, os profissionais da elaboração representam a adolescência e o adolescente de forma dinâmica, acompanhado das transformações sociais e econômicas ocorridas com os adolescentes.

Os profissionais da elaboração talvez façam representações divergentes dos profissionais da execução em virtude de terem participado teoricamente da construção do projeto desde a sua criação até o momento presente, enquanto os outros trabalham por contratos temporários, caracterizando passagens de curta duração pelo projeto, embora permaneçam por tempo maior em contato com os adolescentes, por realizarem atividades diretamente com os mesmos. Tais representações aparecem refletidas nos documentos investigados e nos relatos das entrevistas de ambos os grupos.

Acreditamos que o trabalho com adolescentes, com vistas a uma formação cidadã e de consciência crítica, como intenta o projeto BV, implica em ações programadas, de acordo com o grupo específico de adolescentes, de forma a tentar produzir conhecimento e atitudes significativas para eles. Para isso, primeiramente é necessário se investir na sua formação do profissional, a fim de que a atuação possibilite uma visão social e histórica desse adolescente e da adolescência.

Há também, é claro, a necessidade do trabalho político mais amplo por parte das ONGs, entidades sem fins lucrativos, conselhos de direitos da área assistencial, com o objetivo de envolver-se mais com a legislação vigente, atentar para os novos parâmetros postulados para o atendimento institucional, como sugeriu o SUAS, o qual considera os sujeitos de direitos inseridos na sociedade por meio da sua comunidade, e por instituições que devem trabalhar conjuntamente com a assistência, como os setores da saúde e da educação, não deixando também de fiscalizar as instituições, conscientizar a sociedade, enfim, estar ativo politicamente.

A partir das análises das informações encontradas nos documentos, foi possível notar um caráter estático do próprio projeto, que mesmo tendo passado a incluir a clientela feminina, ou ter dado minimamente preferência àqueles que demonstraram mais interesse pela área florestal, não modificou suas atividades, nem seus objetivos podendo tornar-se obsoleto.

Passados 17 anos, poucas iniciativas de mudanças foram feitas no sentido de buscar novas atividades e novos investidores, o que se faz necessário, seja por campanhas individuais ou conjuntas com o CMDCA no município, para ampliação de materiais e de equipe de profissionais, objetivando mantê-los sem ajuda de outra instituição.

É necessário efetivar uma série de medidas que mantenham e adaptem o projeto aos novos tempos, procurando consolidar as ações já consagradas e, por outro lado, acrescentar novas ações para a melhoria do seu cotidiano. Sugere-se iniciar por propiciar cursos aos profissionais e elaborar um plano de adaptação para eventuais prestadores de serviço, que possibilitem uma integração mais rápida no BV.

Buscar fortalecer as parcerias com setores públicos, como os conselhos, CMDCA e Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS e ampliá-las, uma vez que essa estratégia se mostra eficiente, com empresas que necessitem trabalhar com a área ambiental, setor crescente hoje em dia, utilizando nesse sentido, leis ambientais ao seu favor.

Fazer um levantamento de interesse com os alunos e com a comunidade, das atividades que possam ser interessantes e passíveis de serem aplicadas. Buscar parceria com ex-alunos, para colaboração de atividades ou idéias, com associações de bairros dos alunos e em especial com suas famílias, visando ao estabelecimento de relação de troca, de participação, com escolas e também propiciando atividades que possam fazer parte do cronograma escolar. Criar um espaço onde o aluno do Broto Verde possa mostrar, dentro da escola, o conhecimento apreendido no projeto e integrá-lo à vida dos alunos.

Promover a modernização das informações trabalhadas nas atividades, mediante o uso de tecnologia, a dinamização das informações e o estreitamento de limites geográficos.

Criar novas parcerias com as instituições de ensino superior do município, UNESP, IEDA, FEMA e UNIP, com o objetivo de trazer novos conhecimentos para o projeto e levar os alunos do projeto para dentro das universidades, em colaboração mútua.

Ao finalizar este trabalho, fica claro que os programas sociambientais que trabalham com crianças e adolescentes devem atuar tanto em relação à dimensão institucional, visando a propiciar as melhores condições de funcionamento desses projetos e cuidar da dimensão subjetiva, ou seja, da formação desse público alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 10ª ed.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação*. Brasília: *Em Aberto*, ano 14, n 61, jan/mar, 1994.

ALMEIDA, A.M.O.; PACHECO, J.G.; GARCIA, L.F.T.A. Representações Sociais da Adolescência e Práticas Educativas dos Adultos. In: ALMEIDA, A.M.O. *et al* (Orgs.) *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 135-150, 2006.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Cidadania e Adolescência: reflexões no campo de uma perspectiva sócio-histórica. *Fragmentos de Cultura*. Vol. 20, n. 7/8, p. 499-508, jul/ago, 2010.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 2ª ed.

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

ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M.S S., SHIMIZU, A.M. (Orgs.) *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 59-92, 2001.

BIANCHI, V. O percurso das organizações não governamentais no Brasil. In: XAVIER, A. L. P. (et. al.) *Retratos da Infância e Juventude: práticas sociais e abordagens teóricas no município de Assis- SP*. Marília: Fundebe, p. 155 -168, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOCK, A.M.B. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano. A adolescência em questão*. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003>.

Acesso em: 22 jul. 2008.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; MARCHINA, M.G. *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, 15-35.

BOCK, S. *Orientação Profissional: A Abordagem Sócio Histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CONSTANTINO, E. P.; MACEDO, L. M.; QUADRINI, E. T.; ELOY, C. B.; O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.) *Percurso da pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007, p. 39-60.

CONSTANTINO, E. P.; PEREZ, D. K.; RINHEL, C. M. O Psicólogo nas Políticas Públicas Sociais: reflexões sobre a prática psi. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.) *Psicologia, Estado e Políticas Públicas*. Assis: Unesp, p. 87-105, 2010.

CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. In: CRUZ L. R.; GUARESCHI, N. M. F. (orgs.). *Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogo com as práticas psicológicas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24, 40-52

DIGIACOMO M. J. *Diretrizes para a Política Destinada ao Atendimento de Crianças e Adolescentes*. Disponível em

<http://www.redeamigadacrianca.org.br/artigo_politicacrianca.htm> Acesso em 29 de abril de 2006.

DONZELOT, J. *A polícia das Famílias*. Trad. M.T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª Ed., 1986

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 2ª ed.

FALEIROS, V.P. *Política para infância e adolescência e desenvolvimento*. IPEA:m políticas sociais - acompanhamento e análise, 11 de ago. 2005.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sócias*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, p. 173-186., 2001

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; MARCHINA, M.G. *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, p. 5-93, 2001.

FRANCO, M.L.P.B. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Psicologia*, v. 34, n. 21, p. 169-186. jan/abr. 2004.

GONÇALVES, M.G.M. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUARESHI, P. Representações Sociais: Alguns Comentários Oportunos. In: NASCIMENTO-SHULZE, C. M. *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representações sociais*. Florianópolis: ANEPP, vol. 1, nº 10, set, 1996.

HÖLFING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. JODELET, D. (org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora VERJ, 2001.

JUBERG, M. B. Individualismo e coletivismo na psicologia social: uma questão pragmática. In: CAMPOS, R.H.F.; GUARESCHI, P. A. *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana*. Petrópolis: Vozes, p. 118-165, 2010.

LEMOS, F. C. S. *Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: Uma análise Foucaultiana*. Dissertação (Doutorado em História) – Faculdade de Ciência e Letras, UNESP, Assis, 2007.

LEVISKY, D.L. *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARCELINO, M. Q. S. ; CATÃO, M. F. F. M. ; LIMA, C. M. P. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*. ano 29, nº 3, p. 544-557, 2009.

MACHADO-JUNIOR, L.B.S.; CONSTANTINO, E P. Neoliberalismo e políticas públicas para a educação: a precarização do trabalho docente no estado de São Paulo. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.) *Psicologia, Estado e Políticas Públicas*. Assis: Unesp, p. 159-174, 2010.

MARCÍLIO, M.L. *Historia Social da Criança Abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 2006

MARQUES, R. M.; MENDES, A. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 15-23 jan/jun. 2007.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, M.C.S.L. Identidade, Narrativa E Desenvolvimento Na Adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006

ORZELLA, S. *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002

OUTERAL, J. *Adolescer.* Rio de Janeiro: Revinter, 2008. 3ª ed.

PAIS, J.M. A construção sociológica as juventude: alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1.º, 2.º), 139-165, 1990.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRATTA, M. Ap. B. Adolescência. In: *Adolescentes e Jovens...em ação!: aspectos psíquicos e sociais na educação de adolescentes hoje*, São Paulo: Unesp, 2008, 87-129.

RANGEL, M. A análise de conteúdo e a análise de discurso como opções metodológicas na pesquisa em representações sociais. *Cadernos de Educação*. Fae/UFpel, Pelotas. Nº 11, p. 111-136. jul./dez., 1998.

RIBAS, A.F.P; MOURA, M.L.S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006

RIZZINI, I. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2008.

SÀ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais.* Petrópolis: Vozes, 1996.

SALLES, L. M. F. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular.* Piracicaba: Unimep, 1998.

SANTOS, R. S. et. al. *Compreendendo a natureza das políticas do estado capitalista.* RAP. Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 819-34, Set./Out. 2007

SANTOS, M. F. S.; ALESSIO, R. L. S. De quem é a culpa? Representações sociais de pais das zonas rurais e urbanas sobre adolescência e violência. In: *Violência, exclusão social e*

desenvolvimento humano: estudos em representações sociais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 111-134, 2006.

SANTOS, A.; TATAGIBA, L. *Criança e Adolescente: controle social e política pública*. Campinas: Instituto Polis, 2007.

SAWAIA, B. B. Representação e Ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINK, M.J. (org.). *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.). *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ZAMBONI, C. Juventude uma questão de fronteira para a Psicologia Social. In: GUARESCHI, P. A., VERONESE, V. (orgs.) *Psicologia do Cotidiano: Representações Sociais em ação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questionário

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Nº de filhos: idades:

Formação:

Profissão:

Tempo de serviço total:

Função atual:

Roteiro de Entrevista

1-Qual era sua função no projeto?

2-Quanto tempo atuou?

3-O que você fazia nessa função?

4-Você atuava diretamente com os adolescentes? (possivelmente para completar a 3)

5-Como isso acontecia?

6-Com que frequência atuava com os adolescentes?

7-O que os alunos acharam da sua atuação? Obteve alguma informação a respeito, como?

8-Como era a relação de vocês? (conversavam, seguiam apenas regras, eles temiam você...)

9-Conforme sua experiência lá, o que acho do projeto?

10-Como vê suas ações?(em relação à equipe, aos alunos, à proposta de meio-ambiente)

11-Tem alguma sugestão de mudança? Qual?

12- O público do projeto é específico por causa dos critérios de ingresso (idade e condição financeira), dessa forma, como você vê esses adolescentes?

13-Para você, quais eram as características mais marcantes dos adolescentes do projeto?

14-Conforme o que relatou, acha que isso se aplica a todos adolescentes?

15-Se há diferenças, quais as possíveis causas?

ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Hospital Regional de Assis
Governo do Estado de São Paulo
Faculdade de Medicina de Marília
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Aprovado pela CONEP/MS em 09/11/2004 - RN 25000.165648/2004-93
 Renovado em 13/12/2007
 Praça Dr. Simphrônio Alves dos Santos s/nº. 19810-000 – Assis – SP
 Tel.: (18) 3302-6000 R. 6079 E-mail: etica@hra.famema.br

Parecer nº 382/2010

Assis, 13 de Maio de 2010.

Proª Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

Com referência ao Projeto de Pesquisa sob título: **“As representações sociais da adolescência por profissionais de projeto sócio-ambiental no município de Assis-SP”** de autoria da aluna Deborah Karolina Perez sob vossa orientação, recebeu **PARECER FAVORÁVEL**.

Ressaltamos sobre a obrigatoriedade do pesquisador em entregar relatório final ao Comitê quando do término da referida pesquisa.

Sendo só para o momento, aproveitamos o ensejo para renovar os protestos de elevada estima e distinta consideração.


 Enª Teresa Cristina Prochet
 Coordenadora

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Hospital Regional de Assis