

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ELAINE GOMES FERRO

**O PAPEL DOS PROJETOS SOCIAIS NA VIDA DE
ADOLESCENTES EM CONTEXTOS POTENCIAIS DE RISCO
E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA**

Presidente Prudente
2014

ELAINE GOMES FERRO

**O PAPEL DOS PROJETOS SOCIAIS NA VIDA DE
ADOLESCENTES EM CONTEXTOS POTENCIAIS DE RISCO
E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maria Coimbra Libório

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Presidente Prudente
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

F452p Ferro, Elaine Gomes.
O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência / Elaine Gomes Ferro. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
182 f.

Orientador: Renata Maria Coimbra Libório
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Adolescentes. 2. Projetos Sociais. 3. Resiliência. I. Libório, Renata Maria Coimbra. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



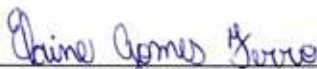
Prof. Dra. RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. BERNARDO MONTEIRO DE CASTRO
(UFMG/BELO HORIZONTE/MG)



Prof. Dra. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(UNESP/PRESIDENTE PRUDENTESP)



ELAINE GOMES FERRO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 04 DE JULHO DE 2014.

RESULTADO: APROVADA

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos
meus queridos e amados
pais Marcelo Ferro e
Talita Batista Gomes*

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria e satisfação que escrevo nesse espaço o meu muito e sincero obrigado a todos aqueles que estiveram ao meu lado nessa difícil tarefa.

Primeiramente quero agradecer a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de estudos, sendo que a mesma foi essencial para a condução desse trabalho.

Gostaria também de agradecer a minha querida orientadora a Professora Renata Maria Coimbra Libório, por todo o apoio dado em todos os momentos da pesquisa. Seja na assinatura de um documento ou na resposta de um *e-mail* nas primeiras horas da manhã. Pela paciência e pela liberdade concedida para desenvolver a minha autonomia enquanto pesquisadora. Agradeço ainda por ter aceitado me orientar desde o período da graduação e também por ter acreditado nesse trabalho.

Quero agradecer também à Elisabeth, à Michele, ao Marcos, ao Alex, à Aline e à Vanessa, companheiros de grupo de pesquisa, pelo respeito, carinho e acolhimento que sempre demonstraram.

Às queridas Keith, Marina e Daiana, por terem dividido comigo as alegrias, ansiedades e frustrações da Pós-graduação. Tenho certeza que nossa amizade sairá fortalecida desse processo.

A Secretaria de Assistência Social de Presidente Prudente por autorizar a realização da pesquisa. Aos educadores dos projetos sociais pela recepção e acolhimento caloroso. E principalmente aos adolescentes participantes e suas famílias por compartilharem um pouco de suas lindas histórias.

Ao Professor Alberto A. Gomes por ter permitido realizar o estágio de docência em sua disciplina Sociologia da Educação. A toda equipe simpática e atenciosa da PPGE da FCT, André Meira, Carina Delarizza Dutra, Cinthia Onishi e Ivonete Andrade.

Agradeço também a todos os professores da Pós-graduação e também as professoras Fátima e Ângela pela leitura e participação nas bancas de qualificação e de defesa.

Agradeço ainda às minhas queridas primas Beatriz, Betânia, Fabiana, Flaviane e Eliana, por não terem jamais se esquecido de mim, apesar da minha ausência.

Como não agradecer aquele que foi o meu fiel companheiro nos estudos e na vida, me oferecendo todo o suporte necessário para conduzir essa pesquisa. O meu amado e querido esposo Jorge.

Por fim agradeço aos meus pais, e aos meus amados irmãos Eduardo e Murilo por sempre estarem ao meu lado.

Muito obrigada, sem vocês esse trabalho certamente não teria sido possível.

EPÍGRAFE

*Pesquisa para conhecer o que ainda
não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade.*

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, mais especificamente à linha de pesquisa, Processos Formativos, Diferença e Valores. A pesquisa foi elaborada com o objetivo principal de analisar o papel dos projetos sociais coordenados pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Presidente Prudente, na vida de adolescentes expostos a contextos potenciais de risco, de forma articulada com as discussões sobre os indicadores de proteção e processos de resiliência. Quanto à relevância desse estudo, é importante ressaltar que o trabalho contribuirá para a produção científica no campo de estudos do fenômeno da resiliência, aproximando-o dos estudos em educação. Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos, com a utilização da abordagem qualitativa, por meio de realização de entrevistas estruturadas iniciais realizadas com cinco adolescentes e seus familiares, e pelo uso dos métodos visuais, particularmente através do uso de máquinas fotográficas, com posterior entrevista sobre as fotos registradas pelos adolescentes. Participaram da pesquisa, cinco adolescentes matriculados em dois núcleos do Projeto Socioeducativo Criança Cidadã. Sendo estes selecionados através de amostragem casual simples, não probabilística e por conveniência. A análise do material foi efetuada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, que possibilitou a criação de categorias que emergiram das falas dos participantes, utilizando como referencial teórico a abordagem de compreensão de resiliência proposta por Michael Ungar através da perspectiva sócio-ecológica. Em nossos capítulos teóricos optamos por assumir uma visão de adolescência pluralista, e a defesa de uma perspectiva que conceba o Projeto enquanto política pública ancorada na noção de direito social. Buscamos ainda compreender as raízes da educação social anunciando a necessidade dessa modalidade educativa ser fundamentada pela proposta pedagógica do educador Paulo Freire. Quanto aos resultados, em nossas análises verificamos que os adolescentes estão expostos a diferentes indicadores risco e de proteção, atuando em diferentes contextos sociais. Os dados também nos revelaram que diferentemente da escola regular que frequentam, o Projeto Social tem um papel importante na vida dos adolescentes, que por sua vez o avaliam de forma positiva e satisfatória. Apesar das contribuições do Projeto na vida dos adolescentes eles destacaram a necessidade de investimentos públicos que visem à melhoria do atendimento, tendo em vista que alguns aspectos relacionados a sua estrutura física e de funcionamento se mostraram precários ou insatisfatórios. Além disso, constatamos que o Projeto colabora prioritariamente com o encaminhamento das tensões: Identidade, Aderência Cultural e Relacionamentos, seguindo o referencial teórico adotado. Por fim, vale destacar ainda que os dados obtidos poderão ser utilizados em debates que objetivem a melhoria dos atendimentos prestados pelos projetos sociais, bem como em outros ambientes socioeducativos.

Palavras-chave: Adolescentes; Projetos Sociais; Resiliência; Risco e Proteção

ABSTRACT

This study was developed at the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology at São Paulo State University, Campus of Presidente Prudente and it is linked to the research line called Formative Processes, Values and Difference. The research was conducted with the main objective to analyze the role of social projects coordinated by the Municipal Social Welfare Secretary of Presidente Prudente, in the lives of adolescents exposed to potential risk contexts, in coordination with the discussions of protective factors and processes of resilience. The relevance of this study is articulated with the scientific production in the field of study on resilience, linking this phenomenon with education. This is a Multiple Case Study, involving structured interviews with five adolescents and their families, and the use of visual methods, particularly through the use of cameras, with subsequent interview about the pictures taken by the adolescents. Five adolescents enrolled in two core Social Project “Criança Cidadã” participated on the study. They were selected through simple random sampling, non-probability and convenience. The data were analyzed using the technique of content analysis, leading us to the construction of categories that emerged from the adolescents’s interviews, in the light of the theoretical studies on resilience carried out by Micahel Ungar, through a socio ecological approach. In the theoretical chapters we chose to adopt a pluralistic view of adolescence, and the defense of a perspective that conceives the social project as a public policy grounded in the notion of social rights. We seek to understand the roots of social education and the need of this educational method be based on the pedagogical proposal by educator Paulo Freire. As for the results, the analyzes revealed that the adolescents are exposed to different risk and protective indicators, acting in different social contexts. The data also showed that unlike in the regular school they attend, the social project plays an important role in the lives of adolescents, which in turn is evaluated as positive and satisfactory. Although the contributions of the Project in the lives of teenagers they highlighted the need for public investment aiming to improve customer services, considering that some aspects of Social Project physical structure and functioning proved to be unsatisfactory or poor. Furthermore, we found that the Project collaborates primarily with the delivery of tensions: Identity, Cultural Adherence & Interpersonal Relationships, taking into consideration the theoretical approach. Finally it is also worth noting that the data obtained may be used in discussions aiming to improve the care provided by social projects, as well as other social and educational environments.

Keywords: Adolescents, Social Projects, Resilience, Risk and Protection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A RESILIÊNCIA	22
1.1 Aproximações conceituais e trajetória histórica	22
1.1.1 Tendências acrílicas	24
1.1.2 Tendências interacionistas	25
1.1.3 Tendências críticas e materialistas históricas	28
1.2 Analisando resiliência em interação com outros conceitos	36
1.2.1 O conceito de risco	36
1.2.2 O conceito de proteção	40
CAPÍTULO 2 – ADOLESCÊNCIAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE RISCOS.....	42
2.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	42
2.2 Adolescência e juventude: pontos para reflexão	45
2.2.1 Algumas (in)definições	45
2.2.2 Em defesa de uma abordagem pluralista	54
2.3 Adolescência e legislação no Brasil	58
2.4 As formas de ser adolescente e de vivenciar a adolescência	61
2.4.1 Os adolescentes e os relacionamentos nas comunidades	62
2.4.2 Os adolescentes e suas famílias	64
2.4.3 Amigos e amizades	74
2.4.4 Os adolescentes e a religião.....	77
2.4.5 Os projetos de vida dos adolescentes	79
2.5 Síntese Analítica: adolescências possíveis.....	81
CAPÍTULO 3 – DIREITO, POLÍTICA SOCIAL E A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES.....	83
3.1 O direito social	83
3.2 A política social: do <i>Welfare State</i> ao Neoliberalismo	86
3.3 A política social no Brasil	89
3.4 O enfraquecimento dos direitos sociais na contemporaneidade	97
3.5 Percepções dos adolescentes a respeito da qualidade das políticas públicas na comunidade	103
3.5.1 Meio ambiente	103

3.5.2 Lazer, recreação e esporte	106
3.5.3 Saúde	108
3.5.4 Segurança	108
3.5.5 Escola	109
4. Síntese Analítica: A necessidade da política social para o fortalecimento dos mecanismos de proteção.....	119
CAPÍTULO 4 – O PROJETO: LIMITES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	122
4.1 Educação social	122
4.1.1 Educação e pedagogia social	122
4.1.2 A pedagogia do oprimido: subsídios para uma educação social emancipatória	126
4.2 O Projeto Criança Cidadã	130
4.2.1 Caracterização dos núcleos pesquisados	131
4.3 Analisando os limites e possibilidades do Projeto Criança Cidadã	135
4.3.1 Aspectos positivos e protetivos	135
4.3.1.1 A iniciativa de participação no Projeto	135
4.3.1.2 Socialização entre pares	137
4.3.1.3 Educadores sociais	138
4.3.1.4 Segurança	139
4.3.1.5 Passeios	140
4.3.1.6 Motivação e valores	141
4.3.1.7 Atividades lúdicas, recreativas e desportivas	142
4.4 Dificuldades e desafios	144
4.4.1 Provocação entre pares	144
4.4.2 Manifestações de preconceitos	146
4.4.3 Relacionamento com os profissionais do Projeto e a participação da família	147
4.4.4 Aspectos estruturais	149
4.5 Síntese Analítica: a necessidade da formação política na educação social para superação do assistencialismo e consolidação da formação crítica e política de jovens em contextos de riscos.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões finais da pesquisa de mestrado intitulada ‘O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência’, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho e Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente.

A motivação em analisar o papel dos projetos sócio-educativos coordenados pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Presidente Prudente na vida de adolescentes expostos a contextos potenciais de risco, de forma articulada com as discussões sobre os indicadores de risco e proteção e processos de resiliência, surgiu a partir de minha participação como bolsista Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) na modalidade treinamento técnico I (processo número 2009/07465-3), no período de 01/06/2009 a 31/05/2010, período em que cursava o segundo ano do curso de graduação em Pedagogia. A referida pesquisa se intitulava “Negociando resiliência - processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco” e foi coordenada pela Prof^a. Dr^a. Renata Maria Coimbra Libório. O objetivo central do referido estudo foi compreender quais processos protetivos e interativos contribuem para o desenvolvimento positivo de 16 adolescentes que se encontram em situação de vida adversa e/ou vivenciando experiências distintas de sua faixa etária, sendo avaliados, de acordo com o que a cultura brasileira admite como riscos potenciais ao desenvolvimento saudável.

Com a pesquisa, Libório (2011) constatou que o Projeto Aquarela, um dos projetos socioeducativos do município de Presidente Prudente, que atendia os adolescentes participantes de seu estudo, se configurava como uma instituição que contribuía para a promoção de processos de resiliência na vida de jovens que viviam em contextos potenciais de risco. A autora ainda aponta que os vínculos positivos estabelecidos no projeto entre os profissionais e os adolescentes e entre os pares, bem como as oficinas oferecidas e o reconhecimento e valorização dos adolescentes que frequentam o Projeto Aquarela, são indicadores protetivos e que colaboram para o acionamento de processos de resiliência em suas vidas. Assim, tendo como base as constatações de Libório (2011), nesse projeto de pesquisa nos propusemos a analisar o papel de um segundo projeto socioeducativo existente no município de Presidente Prudente, denominado Criança Cidadã, vinculado a Secretaria de Assistência Social do referido município.

É válido destacar que a proposta do estudo foi conduzida por meio dos seguintes questionamentos: *Esses projetos se configuram como espaços de proteção aos adolescentes, por meio de sua ação sócio-educativa, possibilitando assim a minimização do impacto dos riscos sociais vividos? Qual impacto do projeto em suas vidas? Em quê os projetos têm contribuído e em que falta contribuir na vida dos adolescentes? Como as famílias avaliam a participação de seus filhos nos projetos? Qual o nível de satisfação que os adolescentes e os seus familiares possuem?*

Diante dessas problematizações, levantamos a hipótese de que por meio de fatores relativos à qualidade da prática educativa ou ainda relacionados às relações interpessoais que se estabelecem entre os profissionais e os adolescentes e/ou entre os pares, esse espaço se apresentaria como um importante local protetivo e, portanto, colaboraria para o acionamento de processos de resiliência. No entanto, sabemos que nem sempre tais espaços são efetivamente protetivos uma vez que, como apresenta Moura e Zuchetti (2006), muitos deles são:

[...] geralmente (de) marcados por ações pontuais e com recursos materiais, financeiros e humanos escassos, tem sido apresentados como direito dos que dele necessitam conforme, anuncia a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993. (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p. 24).

Sendo assim nosso estudo se guiou através da seguinte problemática: *Qual é o papel que o projeto socioeducativo criança cidadã ocupa na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco?*

Ainda no que se refere aos projetos sociais “Criança Cidadã”, objeto de análise nessa pesquisa, eles funcionam em oito núcleos descentralizados e oferecem atendimento especializado no contra turno escolar por meio de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e culturais. O projeto atende crianças e adolescentes que vivenciam contextos potenciais de risco social, ou seja, estamos utilizando como critério de risco potencial o fato de os projetos estarem inseridos em bairros caracterizados como de exclusão social.

Outro elemento importante que colaborou para a realização desse estudo refere-se a própria trajetória acadêmica da pesquisadora. Ou seja, é válido destacar a sua participação desde 2009 no grupo de pesquisa: Laboratório de Desenvolvimento Humano – em que tem discutindo temas como fatores e indicadores de risco, fatores e indicadores de proteção e processos de resiliência e vulnerabilidade. Além disso, teve a oportunidade de ampliar o entendimento do conceito de resiliência, por meio da iniciação científica (IC), através do trabalho financiado pela Fapesp, (processo número 2010/11884-9), em que pesquisou tal fenômeno na vida dois adolescentes surdos.

A respeito da relevância desse estudo, é essencial destacar que este se dá em duas esferas, tanto na científica quanto na social. Com relação à primeira, acreditamos que o trabalho contribuirá para a discussão do fenômeno da resiliência em articulação com a participação de adolescentes em projetos socioeducativos. Além disso, como aponta Yunes (2003) e Mondini (2011), o conceito de resiliência vem sendo discutido, estudado e pesquisado há pouco tempo no país. Tal confirmação foi obtida através de uma busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na qual se observou que existem poucos trabalhos que tratam desse fenômeno (comparado a outros temas da psicologia) e menos ainda quando este se relaciona com espaços educativos principalmente de caráter não escolar.

No que tange à importância social do trabalho, esta se justifica pela abrangência de atendimento dos projetos sociais, haja vista que uma parcela significativa de adolescentes de Presidente Prudente, expostos a contextos de risco social, participam dos mesmos. Além disso, concordamos com Libório e Castro (2009), quando postulam que as pesquisas acadêmicas são de fundamental importância para o desenvolvimento de propostas de melhoria da qualidade de vida das populações que buscamos compreender.

O objetivo principal do trabalho é: Analisar os indicadores de proteção e processos de resiliência envolvidos em projetos socioeducativos da cidade de Presidente Prudente, segundo pronunciamentos de adolescentes que deles participam. Para atingirmos esse objetivo central elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a dinâmica e o caráter das relações interpessoais nos espaços dos projetos socioeducativos, nos contextos familiares e na comunidade.
- Levantar os indicadores de risco e proteção associados aos projetos sociais, a comunidade e a família na perspectiva dos adolescentes;
- Averiguar de que forma os adolescentes avaliam as políticas públicas em sua comunidade;
- Identificar, junto aos adolescentes, as interpretações que atribuem aos projetos sociais e a interferência desses, em suas vidas;

No que tange à amostra, essa foi composta por amostragem causal simples¹, não probabilística e intencional, ou seja, através do sorteio de cinco adolescentes participantes das atividades desenvolvidas em dois núcleos do Projeto Criança Cidadã mantido pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Presidente Prudente (SAS). Para participar do sorteio, os

¹ Barros e Lehfed (1990) assinalam que a amostra casual simples é realizada com base num processo que da cada membro populacional a mesma probabilidade de ser incluído podendo essa ser realizada por meio de sorteio.

adolescentes deveriam atender aos seguintes critérios de seleção: 1) ter idades entre 12 e 15 anos, independente do sexo; 2) estar matriculado e frequentar os Projetos por no mínimo um ano; 3) ter pais ou responsáveis que pudessem consentir a sua participação na pesquisa; 4) aceitar participar do sorteio e do estudo. É válido destacar que participaram do sorteio apenas os adolescentes que sinalizaram interesse na pesquisa. Com relação à participação das famílias no estudo, foram convidados para entrevistas os familiares dos adolescentes sorteados.

Com relação à dimensão ética, submetemos o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP. A submissão do projeto junto ao CEP ocorreu no dia 01/03/2012, e o parecer favorável do comitê (em anexo) foi divulgado no dia 11/05/2012 no *site* de cadastramentos de projetos de pesquisa Plataforma Brasil.

Na proposta aprovada pelo CEP, indicamos a utilização dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais ou responsáveis pelos adolescentes, que autorizariam ou não a participação do filho (a) no estudo. Destacamos também que um TCLE também foi lido e assinado pelos próprios adolescentes que fossem sorteados para participar da pesquisa. Utilizamos ainda um terceiro TCLE para coletar assinaturas dos pais que participaram da pesquisa.

É válido ressaltar que nos três modelos utilizados de TCLE estão explicadas com detalhes algumas das principais características da pesquisa, tais como: os objetivos e a metodologia, além da preservação e sigilo da identidade dos participantes.

Como procedimento de coleta de dados junto aos cinco adolescentes selecionados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (gravadas e posteriormente transcritas) cujos roteiros de questões se encontram em anexo. Estas entrevistas iniciais tiveram como principal objetivo verificar as concepções dos adolescentes e seus familiares a respeito de alguns aspectos que envolvem o universo do projeto socioeducativo investigado, tais como: a sua frequência nos projetos sociais; as características e qualidade dos vínculos estabelecidos entre os adolescentes entre si e entre eles e os educadores sociais; a qualidade das práticas sócio pedagógicas desenvolvidas no interior dos projetos; aspectos mais e/ou menos valorizados e apreciados; análise sobre os impactos do projeto em suas vidas; no caso de ser mencionada a existência de contribuições, de que forma elas se dão e se são ausentes; o que os adolescentes e familiares sugerem quanto às possíveis mudanças na estrutura e funcionamento dos projetos; presença de discriminação ou segregação tanto por parte de funcionários como dos pares. A análise desses aspectos foi proposta por acreditarmos que eles nos auxiliaram nas

reflexões sobre os indicadores de risco e proteção presentes (ou ausentes) na vida dos adolescentes, associados aos projetos sociais.

Nesse sentido, as questões tiveram o enfoque voltado para o aprofundamento das interpretações que os jovens e seus familiares têm a respeito do projeto investigado. Nessa etapa foram realizadas cinco entrevistas estruturadas com os adolescentes e mais quatro entrevistas com um representante da família de cada participante.

Além da entrevista estruturada, utilizamos ainda como procedimento de coleta de dados, fotografias feitas em câmera digital, tiradas pelos adolescentes participantes. Por meio das fotos os cinco participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de registrar pessoas e/ou contextos significativos dentro e fora do espaço dos projetos socioeducativos, bem como daquilo que consideravam positivo ou negativo no projeto e na comunidade em que vivem. Tal procedimento é baseado na técnica de coleta de dados denominada “evocação fotográfica” (“photo elicitation”, Harper, 2002), utilizada por Ungar, Didkowsk e Liebenberg (2008) e Libório (2011).

Após as fotos serem tiradas pelos adolescentes, as câmeras foram devolvidas e as revelei duas cópias de cada fotografia (ficando assim uma foto com os adolescentes e a outra comigo). Uma semana mais tarde retomei o contato com os participantes para conduzir uma segunda entrevista, semiestruturada, cujo roteiro de questões (em anexo) baseou-se nas imagens fotografadas. É importante lembrar que a técnica denominada “evocação fotográfica” permite a elucidação de memórias, pensamentos e sentimentos. O foco de análise das fotografias através das entrevistas semiestruturadas não é o conteúdo da fotografia em si, mas sim o significado que cada adolescente atribui às fotografias tiradas (GLOOR; MEIER, 2000).

Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. De acordo com Neiva-Silva e Koller (2002), as pesquisas que utilizam esse tipo de técnica, também denominada de autofotográfica, tendem a valorizar a percepção do autor da foto em relação às próprias imagens produzidas.

Dentre os principais aspectos apresentados por Libório (2011), para justificar a utilização dos métodos visuais para coleta de dados em pesquisa com adolescentes em situação de risco a autora destaca que: os métodos visuais levam em conta aspectos subjetivos do sujeito; as fotografias retêm informações sobre seus sujeitos; a fotografia também pode servir como instrumento para amplificar a voz do entrevistado. A utilização dos métodos visuais permite um aprofundamento no entendimento do fenômeno pesquisado, uma vez que fornece aspectos e detalhes que poderiam passar despercebidos para o entrevistado caso não

os utilizasse, bem como revela dimensões da vida do participante que poderiam ter ficado invisíveis, não fosse o uso das fotografias.

A seleção dos participantes e a coleta de dados propriamente dita ocorreu entre março e setembro de 2013. No período foram realizadas visitas sistemáticas a dois dos núcleos do Projeto Criança Cidadã com o intuito de selecionar os participantes, e também realizar as entrevistas com eles e seus familiares. Ainda a respeito do processo de coleta de dados, é importante destacar que esse último se deu a partir das seguintes atividades:

- a) Leitura e entrega do TCLEs aos adolescentes;
- b) Recolhimento dos TCLEs, devidamente assinado pelos participantes e seus responsáveis legais;
- c) Entrevistas iniciais com os adolescentes a partir de um roteiro de questões estruturado (em anexo);
- d) Entrega das câmeras digitais aos adolescentes;
- e) Recolhimento das câmeras fotográficas e revelações das fotografias;
- f) Entrega das fotografias aos participantes e realização da segunda entrevista a partir de um roteiro de questões semi-estruturado. Enfatizando o conteúdo, e as representações presentes nas fotografias;
- g) Contato e apresentação da proposta de pesquisa a mães dos adolescentes;
- h) Recolhimento do TCLEs assinados pelas mães que voluntariamente aderiram participar da pesquisa;
- i) Realização de entrevistas com as mães a partir de um terceiro roteiro de questões (em anexo);

A partir das técnicas escolhidas para a coleta dos dados (as entrevistas estruturadas, semiestruturadas e os métodos visuais), somadas à técnica da análise de conteúdo, esperávamos buscar uma aproximação das interpretações, percepções e reflexões que os sujeitos pesquisados possuem a respeito das potenciais contribuições do Projeto Criança Cidadã em suas vidas uma vez que, acreditamos que “as pesquisas em resiliência devem priorizar o processo de interpretação e a busca do sentido por parte do sujeito” (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 102).

Em princípio, a análise do material coletado foi realizada através da utilização da técnica de “Análise de Conteúdo” (AC) que pode ser definida como:

[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de

expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. [...] Assim a AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 4-6).

Sendo assim, a técnica de análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas por: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (OLIVEIRA, 2008, p. 571). Ainda sobre a AC é importante destacar que na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde a analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Quanto à forma de organização textual, optamos por apresentar essa dissertação em cinco capítulos. Que por sua vez enfatizam diferentes dimensões acerca do objeto estudado.

O primeiro capítulo enfatiza a questão da resiliência e dos conceitos correlatos de risco e proteção. Buscamos nesse capítulo inicial apresentar o conceito de resiliência, seus condicionantes históricos além de apresentar as diferentes perspectivas de análise. Ou seja, no capítulo de abertura apresentamos a fundamentação teórica do nosso estudo.

Nos capítulos a seguir apresentamos discussões teóricas e analíticas por meio da eleição de três eixos temáticos, sendo que em cada capítulo elegemos um tema central, discutido de forma articulada e concomitante com os resultados obtidos.

Sendo assim, no segundo capítulo, tecemos considerações acerca de como a literatura, sobretudo na área da Psicologia, tem apresentado e discutido os conceitos de adolescência e juventude. Apresentamos ainda uma breve análise histórica acerca das políticas para a adolescência no Brasil. Nesse capítulo também caracterizamos os participantes da pesquisa e analisamos os indicadores de proteção e risco presentes em suas estruturas familiares, relacionais e individuais.

No terceiro capítulo buscamos analisar o Projeto Criança Cidadã enquanto Política pública assistencial. Para isso retomamos a estudo da origem do direito social e também o histórico da implantação das políticas sociais no país. Ao final do capítulo apresentamos a percepção dos adolescentes, frente implantação de políticas públicas em suas comunidades.

No quarto capítulo nos propomos a refletir a respeito da chamada “educação social”, além de mostrar as contribuições e limitações do Projeto Cidadã segundo os próprios adolescentes.

Enfim, no nosso trabalho buscamos apresentar os dados de forma articulada com os temas que envolviam o nosso objeto de estudo, os quais que emergiram fortemente das falas dos adolescentes.

CAPÍTULO 1

A RESILIÊNCIA

As discussões presentes nesse capítulo focam o fenômeno psicológico da resiliência. Nesse sentido, buscamos elucidar tanto a origem do conceito quanto as diferentes formas de sua apropriação pela psicologia.

1.1 Aproximações conceituais e trajetória histórica

Quanto ao estudo do fenômeno da resiliência no campo da Psicologia, Yunes (2003) apontava na época, que no Brasil parte dos profissionais da área e de outras, como a Sociologia e a Educação desconheciam o termo resiliência, bem como sua aplicação científica. No entanto, profissionais ligados a outras áreas como a Engenharia e a Física já reconheciam a palavra, associada ao conceito de resistência de materiais. A respeito do uso do termo nas ciências exatas, essa mesma autora exemplifica apontando que: “[...] a resiliência refere-se à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente” (YUNES, 2003, p.03). A título de ilustração podemos imaginar uma borracha que após sofrer uma *tensão/pressão* volta ao seu estado original sem sofrer alterações em sua forma.

Para Yunes e Szysmanski (2002), ao contrário da definição clara do termo resiliência na Física e/ou na Engenharia, o mesmo não ocorreria na Psicologia, uma vez que aplicado nesse outro campo da ciência, sua definição levaria em conta múltiplos fatores devido à complexidade de se pesquisar os fenômenos humanos. “Vale dizer que a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático, e devemos ter muita cautela para não incorrer em comparações indevidas” (YUNES e SZYSMANKI, 2002, p.16).

No que se refere à origem etimológica da palavra resiliência, ela deriva da palavra em latim *resiliens* que “[...] significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação”. (PINHEIRO, 2004, p. 68). Ou seja, “em relação às origens etimológicas, pode-se dizer que a palavra “resiliência” comporta a ideia, presente na física, de um retorno ao que se era”. (BRANDÃO, 2009, p. 34).

Usualmente o conceito de resiliência nas ciências humanas se vincularia: “[...] à capacidade de indivíduos ou grupos que vivem ou viveram em ambientes desfavoráveis se construir e reconstruir de forma positiva diante de adversidades.” (MONDINI, 2011, p. 160). Enquanto em países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá², o termo resiliência aparece nos dicionários com significado relacionado a ciências humanas (MONDINI, 2011), já no Brasil:

[...] é o conceito de resiliência ligado à física e engenharia que domina os verbetes de dicionários e enciclopédias brasileiros, embora alguns já introduzam as elaborações da psicologia sobre o assunto. (BRANDÃO, 2009, p.30).

Aliás, o termo resiliência com significações na área da psicologia começa a ser difundido no país, somente a partir do fim da década de 1990. Nesse período o referido conceito passa a ser utilizado com mais frequência em publicações leigas, como em materiais de autoajuda veiculadas na mídia em geral. (BRANDÃO, 2009, p. 35).

Em sua origem nas ciências humanas, o termo resiliência esteve vinculado aos estudos na área de saúde mental que buscavam compreender como indivíduos que vivenciaram situações de risco significativo, apresentavam sinais de bom desenvolvimento. (LIBÓRIO, 2011). “A palavra resiliência apareceu pela primeira vez em psicologia em 1966 para descrever as forças biológicas e psicológicas promotoras de superação frente aos reveses da vida – trauma, estresse, e outras formas de risco”. (BENETTI, CREPALDI, 2014, p. 10).

Bolby em 1969, na obra em que apresenta sua teoria do apego, utiliza o termo resiliência associando-o a um traço ou característica pessoal, visão que foi, por muito tempo, difundida no campo da psicologia quando se estudou o fenômeno nos seus primórdios. Já nos anos de 1970 as pesquisas iniciais em torno da resiliência a relacionavam à superação de problemas psicológicos por algumas pessoas devido à invulnerabilidade que possuíam diante da vivência de problemas psicológicos, uma vez que, apresentavam competência ilimitada para enfrentá-los. (LIBÓRIO, 2011).

Essa visão de resiliência relacionada à invulnerabilidade, conforme aponta Libório (2011), é questionada por alguns pesquisadores a partir dos anos 80. Uma vez que, o termo invulnerabilidade estaria relacionado a uma condição infinita e absoluta de superação de um *stress*, estando ainda vinculado a uma característica interna do indivíduo, ou seja, se percebe que o termo invulnerabilidade era inadequado e insuficiente para caracterizar a resiliência.

² Nesses países, ao contrário do que se observa no Brasil, a palavra resiliência já está totalmente incorporada ao cotidiano das pessoas e “aparece com frequência dando características – e muitas vezes emprestando o próprio nome – a produtos tais como tinta para pintura de paredes, polidor dental, cosméticos, etc”. (BENETTI; CREPALDI, 2014, p. 10).

Brandão (2009) esclarece que os estudos de resiliência se desenvolveram a partir de três principais matrizes ou correntes, sendo elas: a norte-americana, a europeia e a latino-americana.

A corrente norte-americana seria mais pragmática, mais centrada no indivíduo, tomando como avaliação da resiliência dados observáveis e quantificáveis, comumente com enfoque behaviorista ou ecológico transacional. A resiliência aqui surge como produto da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido. A europeia teria uma perspectiva ética, mais relativista, com enfoque comumente psicanalítico, tomando a visão do sujeito como relevante para a avaliação da resiliência. [...] a corrente latinoamericana, é mais comunitária, enfocando o social como resposta aos problemas do sujeito em meio às adversidades. (BRANDÃO, 2009, p.22).

Quanto à produção nacional em resiliência, a autora destaca que o Brasil, apesar de estar na América Latina, seu enfoque se aproxima mais da corrente norte americana do que da corrente latino-americana. Brandão (2009), também destacará que embora os estudos brasileiros em resiliência se aproximem da corrente americana, eles são mais críticos, ou seja, menos centrados numa perspectiva individualista.

Após essa breve exposição a respeito dos principais aspectos que envolvem a historicidade do conceito de resiliência, apresentaremos as três principais categorias que englobam as abordagens teóricas mais conhecidas de estudos desse fenômeno, segundo Mondini (2011).

1.1.1 – Tendências acrílicas

Yunes e Szymanski (2002) afirmam que na Psicologia os termos de *invencibilidade* e *invulnerabilidade* são precursores do termo resiliência, sendo inadvertidamente ainda utilizados em algumas pesquisas da área. Zimmerman e Arunkumar (apud YUNES E SZYSMANSKI, 2002, p.17) sublinham que invulnerabilidade e resiliência são termos distintos, uma vez que o segundo, ao contrário do primeiro, contém a ideia de “superação de adversidades” sem que necessariamente o indivíduo saia completamente ileso de um evento estressor.

Ainda de acordo com Yunes e Szysmanski (2002), o início das pesquisas em resiliência foi marcado por estudos centrados no indivíduo, focando traços e disposições pessoais para o enfrentamento de adversidades e ignoravam, por sua vez, fatores como suporte familiar e social. Desse modo, verifica-se que “a perspectiva no indivíduo busca

identificar resiliência a partir de características pessoais, tais como, sexo, temperamento e *background* genético [...]”. (YUNES; SZYSMANSKY, 2002, p.21).

A crítica dirigida a esse modelo inicial de compreensão de resiliência reside no fato de que ao associar resiliência à invencibilidade, pode-se transmitir a ideia de que um sujeito ao vivenciar uma condição adversa deve buscar em suas capacidades individuais as formas de enfrentamento e superação, fato o qual deixaria margem para minimizar a importância do papel do Estado na condução de políticas públicas e atendimentos eficazes que colaborem nesse processo de enfrentamento de suas dificuldades. (LIBÓRIO, 2011).

Essa visão inicial das pesquisas em resiliência é classificada por Mondini (2011), como concepção acrítica e abstrata de resiliência:

Esse grupo encerra as concepções acríticas e abstratas de resiliência que a naturalizam e a compreendem como traços herdados pelo indivíduo. A resiliência seria uma característica inerente a alguns indivíduos, os resilientes, ao passo que outros não a desenvolveriam, ou o fariam em graus variados conforme a sua capacidade subjetiva. Essa visão entende que determinados indivíduos desenvolvem, por questões ainda não muito bem explicadas, certas aptidões que lhes permitem enfrentar as dificuldades. (MONDINI, 2011, p. 159).

Nessa perspectiva “o conceito de resiliência está envolto em ideologias relacionadas à noção de sucesso e de adaptação às normas sociais.” (PINHEIRO, 2004, p. 68).

Apesar dessa concepção de resiliência ser classificada por Mondini (2011), como abstrata e naturalizante, a autora ressalta que não devemos perder de vista que foi a partir desses estudos pioneiros que o conceito de resiliência pode evoluir e se desenvolver. Portanto, acreditamos que para nos aproximarmos da concretude de tal fenômeno é importante reconhecer suas origens bem como sua trajetória, até porque, o conceito de resiliência “[...] permanece em construção, não oferecendo ainda uma definição consensual entre os pesquisadores” (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 92).

A concretude a ser buscada numa concepção crítica de resiliência diz respeito ao fato das concepções acríticas desconsiderarem as condições materiais objetivas do indivíduo, além de concebê-lo como um ser abstrato. (MONDINI, 2011).

1.1.2 Tendências interacionistas

As pesquisas em resiliência classificadas por Mondini (2011) de tendências interacionistas, são aquelas que consideram características individuais e ambientais ao analisarem processos de resiliência.

Essa concepção auxilia na evolução do conceito e diminui o nível de abstração, embora ela permaneça. Isto ocorre porque a resiliência não é compreendida como um fenômeno dialético que leva em conta a subjetividade e as bases materiais de vida dos indivíduos. Seu caráter processual passa a ser considerado, mas ela ainda é entendida como algo natural, uma característica pessoal que se desenvolve se o ambiente fornecer ao indivíduo os meios necessários. (MONDINI, 2011, p. 168).

Dessa forma, a tendência interacionista apresenta um avanço em relação às tendências acríticas, uma vez que busca superar a abstração do conceito ao enfatizar as relações sociais. No entanto, tal abordagem ainda não traz concretude ao conceito tendo em vista que desconsidera em sua análise, questões de ordem política e econômica, que por sua vez podem limitar ou até mesmo inibir estratégias de enfrentamento diante de adversidades.

Mondini (2011) destacará que um dos principais representantes desse segundo grupo de tendências nos estudos de resiliência é o pesquisador e estudioso britânico, Michael Rutter. Yunes e Szysmanski (2002) destacam que os trabalhos mais conhecidos desse autor datam do início da década de 1970, período que investigou a diferença entre meninos e meninas cujos lares foram desfeitos por conflitos e também o impacto desses conflitos parentais, no desenvolvimento das crianças.

As mesmas autoras indicam que no ano de 1981, Rutter publica um livro em que analisa a relação entre a ausência materna e o desenvolvimento de psicopatologias na criança, dedicando um capítulo para a resiliência. Yunes e Szysmanski (2002) explicam que nessa mesma obra o psiquiatra britânico lançará uma questão³ que sem dúvidas marcou esse período inicial dos estudos em resiliência: *“Por que, apesar de passar por terríveis experiências, alguns indivíduos não são atingidos e apresentam um desenvolvimento estável e saudável?”*. Portanto, o conceito de resiliência representa uma via teórica formulada pela psicologia para compreender e discutir questionamentos como esse, formulado por Rutter. (PINHEIRO, 2004).

Ao buscarem a conceituação de diferentes autores, Poletto e Koller (2006) enfatizam que, segundo Rutter, a resiliência pode ser definida como um fenômeno de superação de um determinado estresse ou adversidade e que não pode ser entendida como uma característica individual do sujeito.

Rutter explica que a resistência ao estresse é relativa e mutável, não é uma qualidade fixa do sujeito. Varia de acordo com as circunstâncias que a pessoa enfrenta e com fase de desenvolvimento que ela está vivendo. A

³ De acordo com Mondini (2011), essa questão ainda continua presente nas discussões mais recentes sobre o fenômeno.

peessoa pode resistir a determinado estressor e não a outro. E ainda, de acordo com o autor, as bases dessa resistência são tanto constitucionais quanto ambientais. (BRANDÃO, 2009, p. 60).

É possível identificar o caráter interacionista da abordagem de resiliência proposta por Rutter, pelo fato de que ele “a compreende como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio”. (MONDINI, 2011, p. 175).

Ainda de acordo com Mondini (2011), outro importante expoente da abordagem interacionista de resiliência é o psicanalista francês Boris Cyrulnik.

Para Cyrulnik (2005), é na infância que as bases para os processos de resiliência se estabelecem através de apegos seguros com pessoas significativas. Portanto, ainda que a criança viva em um ambiente adverso que lhe cause sofrimento, se encontrar vínculo com um adulto significativo e sentido para a sua vida, poderá retomar seu desenvolvimento, apesar dos traumatismos. Cita o exemplo do autor Hans Cristian Andersen, que sofreu imensamente na infância, mas foi amparado por figuras femininas afetivas e conseguiu dar sentido ao seu sofrimento na vida adulta por meio das histórias e dos heróis que criou. A resiliência somente pode ser tecida em um ambiente que ofereça estabilidade afetiva à criança e que dê sentido às suas aflições, embora não possa ressignificar todos os sofrimentos. (MONDINI, 2011, p. 178).

Nesse sentido, Silveira e Mahfoud (2008), indicam que a resiliência é vista por Cyrulnik como um processo íntimo que se vincularia a um processo social.

O conceito de resiliência poderia ser resumido em “mola” e “tecido”. “Mola” porque, ao receber o impacto da adversidade, a pessoa sofre (de certa maneira “deforma-se”, como a mola ao receber uma força: quando a mola é presa a um peso, por exemplo, estica, mas depois volta) e depois supera o sofrimento, salta superando o fator que ameaça a pessoa. “Tecido” porque se configura no espaço entre a pessoa e seu entorno social (especialmente as pessoas significativas com quem é possível estabelecer uma relação de apego seguro), como um mosaico de pano que vai sendo tecido. Como mola e tecido, a cada impacto, é possível buscar a superação [...]. (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008, p. 569).

Apesar de reconhecer a importância da teoria do apego, para entender não só os processos de resiliência como também o próprio desenvolvimento humano, Mondini (2011) indicará que tal perspectiva ainda é determinista, tendo em vista que privilegia determinadas fases do ciclo evolutivo:

[...] ao condicionar o desenvolvimento posterior da criança ao estabelecimento de apegos seguros nos primeiros anos de vida, mantém uma

visão determinista do desenvolvimento, pois somente os indivíduos que pudessem reproduzir tais padrões de relações poderiam ser compreendidos como resilientes. Nosso entendimento é de que os processos que promovem a resiliência não estão circunscritos a determinada fase do ciclo evolutivo, embora na infância e na adolescência haja maior demanda por cuidados e atenção que podem resultar na sua promoção. (MONDINI, 2011, p. 176).

Ou seja, para a autora é possível estudar processos de resiliência em todas as etapas do processo de desenvolvimento humano. Apesar das críticas que Mondini (2011) apresenta ao modelo de compreensão de resiliência a partir do viés psicanalítico encontrado na obra de Cyrulnik, acreditamos tal pesquisador representa um dos mais importantes nomes de estudo do fenômeno. Ou seja, classificar Boris Cyrulnik em uma abordagem interacionista reflete mais a coerência da abordagem teórica adotada por Mondini (2011) do que necessariamente as suas contribuições para o estudo da resiliência que certamente vão além das apresentadas de forma restrita nesse trabalho.

1.1.3 Tendências Críticas e Materialistas Históricas

A preocupação em adotar um referencial teórico crítico para analisar resiliência, sem dúvida, diz respeito ao fato de que, muito embora se tenha avançado nos estudos e pesquisas na área, ainda é comum observar uma considerável parte de trabalhos investigarem resiliência numa perspectiva biológica, que por sua vez, focam em aspectos internos e pessoais. Ou seja, ao focalizar no indivíduo tais estudos acabam por ignorar em suas análises aspectos culturais e contextuais, deixando de reconhecer a importância do papel das políticas públicas como vias de promoção de fatores de proteção às populações em situação de risco. (LIBÓRIO, 2011).

A necessidade em assumir uma perspectiva crítica diante da pesquisa em resiliência ainda reflete a tentativa de romper com perspectivas acríticas, que inadvertidamente tendem a rotular e/ou classificar os sujeitos pesquisados, em dois polos distintos, nesse caso, entre resilientes e não resilientes. A tentativa de rotulação por sua vez, indica que para essas pesquisas o desenvolvimento humano é entendido a partir de uma visão essencialmente universalista e determinista, pois, além de desconsiderarem a dinamicidade que envolve conceito de resiliência, também ignoram diferentes aspectos que podem interferir nesse processo. Nesse sentido, Libório (2011) destaca a necessidade das pesquisas em resiliência promoverem uma ruptura com as:

[...] visões **universalistas** de resiliência, as quais desconsideram as variações de sentido do termo e às formas de enfrentamento às adversidades quando consideramos culturas muito distintas entre si, com valores e práticas culturais diversas. (LIBÓRIO, 2010, p. 26, grifo da autora).

Para Mondini (2011), as pesquisas em resiliência de vertente crítica:

[...] compreendem a resiliência dentro de uma realidade determinada, consideram questões sociais como as desigualdades e questionam a naturalização e os determinismos presentes nos estudos. (MONDINI, 2011, p.183).

Há ainda as pesquisas de tendências críticas materialistas históricas que compreendem os estudos e pesquisas que analisam a resiliência considerando condições materiais e históricas. Nessa perspectiva a resiliência é compreendida:

[...] como um processo que tem bases materiais nas relações sociais e que os sujeitos – seres históricos – constroem sua subjetividade nesse processo. Essa visão ainda não possui muita literatura, mas a sua definição nesses moldes está sendo construída. Para essa compreensão, indispensável se faz a análise e discussão de alguns mecanismos associados à resiliência e que fazem as mediações nos seus processos. Portanto, o estudo da resiliência não pode ser feito de forma isolada, vários fatores, que neste estudo são compreendidos como mediadores, estão a ela relacionados e devem ser compreendidos de forma dialética. (MONDINI, 2011, p. 187 – 189).

Outra característica dos estudos em resiliência de vertente crítica é o fato de essas pesquisas considerarem em sua análise o binômio risco-proteção. “Acreditamos que risco e proteção são mecanismos dinâmicos que se configuram como mediadores promovendo ou não a resiliência”. (MONDINI, 2010, p. 188).

Desse modo, estudar a resiliência numa perspectiva crítica requer, de acordo com Libório, Castro e Coelho (2006), reconhecer que fenômeno da resiliência possui um caráter: processual, dinâmico e relativo. Devendo esse ser compreendido de maneira *não-individualizante* (não devendo focar em traços individuais); *não-determinista* (no sentido de quem a “possui” como traço de personalidade teria mais condições de suportar “todas” condições adversas que vier a enfrentar na vida); *não-absolutizante* (devemos relativizar o contexto ou experiência anterior de vida e demais fatores que podem influenciar na emergência do fenômeno, tais como mecanismos de risco e proteção); *não-estática* (devendo entender resiliência como algo dinâmico); *não-estigmatizante* (cuidando para não rotular e nem classificar, *a priori*, os indivíduos e/ou outros contextos como resilientes ou não resilientes). (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006).

Considerando tais aspectos a resiliência seria compreendida como:

[...] um processo de fortalecimento, construído nas trajetórias de vida de indivíduos, que enfrentam grandes adversidades, mas favorecidos, pelas relações interpessoais, e contextos sociais protetivos. Trata-se, deixe-se claro, de um fenômeno, não de um dom ou característica social. (LIBÓRIO; CASTRO, 2009 p. 188).

De acordo com Mondini (2011) uma das abordagens que avança na compreensão de resiliência, é a chamada teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH) desenvolvida e sistematizada pelo pesquisador russo Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005).

Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também devem ser consideradas suas interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer participa diretamente. (POLETTO, KOLLER, 2008, p. 406).

Ou seja, “a abordagem Ecológica é um modelo que se aplica bem ao entendimento da resiliência como um processo dinâmico e interacional em que ambiente e indivíduo interagem em uma relação recíproca”. (BRANDÃO, 2009, p. 24). Nessa perspectiva teórica as experiências individuais se dão em ambientes⁴ que por sua vez sofrem influências de diferentes contextos:

O modelo bioecológico [...], propõe que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação deste núcleo com outros três, de forma inter-relacionada: o processo, a pessoa e o tempo, ampliando o foco do modelo. (POLETTO, KOLLER, 2008, p. 406).

Dessa forma, o modelo⁵ bioecológico proposto por Bronfenbrenner considera os seguintes aspectos: o contexto, o processo, a pessoa e o tempo.

Segundo Poletto e Koller, o contexto (2008) é o primeiro elemento para se analisar os processos de desenvolvimento, devendo ser estudado a partir de quatro níveis ambientais:

- **Microssistema:** Esse sistema se caracteriza por expressar as relações que são dadas de forma mais próximas na vida de um sujeito, como por exemplo, aquelas observadas na família e na vizinhança. As relações no microssistema, conforme destacam Poletto e Koller (2008), são mediadas por aspectos físicos, sociais e simbólicos, demandando recursos e disposição das pessoas envolvidas.

⁴ “Urie Bronfenbrenner concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra”. (YUNES, JULIANO, 2010, p.354).

⁵ É importante destacar que o modelo bioecológico está apresentado de forma superficial não sendo capaz de expressar toda a sua complexidade. Sendo assim informamos que para se estudar processos de resiliência nessa perspectiva é necessário realizar uma análise aprofundada desse referencial teórico.

- **Mesosistema:** Indica o conjunto de inter-relações de dois ou mais microsistemas, nos quais a pessoa em desenvolvimento interage e vivencia de forma ativa. Na medida em que o indivíduo passa frequentar outros ambientes, tal sistema se amplia. (POLETTO, KOLLER, 2008). De acordo com Yunes e Juliano (2010), o potencial de promoção de desenvolvimento de contexto em um mesossistema, está intimamente relacionado entre ligações de apoio e segurança presentes entre o conjunto de contextos.
- **Exossistema:** Compreende as estruturas formais e informais, que embora não se relacionam diretamente com o processo de desenvolvimento, podem influenciá-lo. Os três exossistemas mais importantes para o desenvolvimento, na ótica da TBDH são: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a criança e a família estão inseridas (POLETTO, KOLLER, 2008).
- **Macrossistema:** De acordo com Yunes e Juliano (2010), o macrossistema tem a ver com valores, crenças e ideologias, estilo de vida, evidenciado em diferentes culturas. Estando presente nos diferentes sistemas. É uma espécie de protótipo ou um esquema real ou ideal dos ambientes ecológicos no qual as pessoas em desenvolvimento estão inseridas.

O processo é destacado como principal mecanismo desencadeador de desenvolvimento, que ocorre por meio da interação recíproca entre o sujeito, objetos, símbolos e pessoas, a partir de uma perspectiva que considere o ser humano como ser em evolução, demandando desse último um comportamento ativo. (POLETTO, KOLLER, 2008).

A pessoa deve ser analisada pelas características biopsicológicas determinadas e as características construídas socialmente. Ao mesmo tempo são produto e produtoras de desenvolvimento.

O Tempo permite observar as alterações no desenvolvimento a partir das mudanças ocorridas ao longo da vida. Conforme destacam Poletto e Koller essa variável deve ser analisada a partir de três níveis:

- **Microtempo:** Diz respeito às rupturas e continuidades de episódios proximais. Ao exemplo das relações e interações familiares, além da realização de uma atividade.
- **Mesotempo:** Refere-se a processos ocorridos em períodos de tempo proximais, com intervalo de dias ou semanas.

- **Macrotempo:** Foca os eventos regulares e/ou que sofrem mudanças dentro da sociedade ampliada. Nessa análise podem-se levar em conta as transformações que ocorrem de uma geração para outra ou os acontecimentos ao longo da história.

De acordo com Mondini (2011), a TBDH se apresenta como um referencial válido para os estudos de resiliência, pois:

[...] representa um grande avanço na busca pela materialidade do conceito de resiliência – ainda que não esteja incluída nas tendências materialistas históricas – ao propor que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, no qual o indivíduo desempenha um papel ativo. São consideradas também as questões sociais mais amplas, que se encontram no macrossistema, tais como a exclusão, as desigualdades sociais e as políticas públicas. Porém, a abstração permanece principalmente por não haver explicações sobre a forma de aquisição das características pessoais. Ao que parece trata-se de traços inatos que são alterados no processo evolutivo, não sendo, portanto, construídos historicamente. (MONDINI, 2011, p. 192).

Ainda no campo dos estudos de resiliência numa perspectiva crítica, temos a contribuição de Michael Ungar e colaboradores (2007), os quais, a partir de uma pesquisa desenvolvida com 89 adolescentes de diversas etnias, encontraram 7 temas comuns com relação à superação de dificuldades enfrentadas por esses jovens. Os pesquisadores definiram essa regularidade como “tensões” que por sua vez contribuía para um crescimento positivo e ao acionamento de processos de resiliência de acordo com os critérios da cultura e dos contextos no qual faziam parte. “A resiliência seria promovida nos jovens que pudessem transitar por essas tensões para resolvê-las se a eles fossem possibilitados recursos que incluem além de fatores individuais os oferecidos pela família, comunidade e cultura”. (MONDINI, 2012, p. 193).

De acordo com Libório e Ungar (2010), os adolescentes considerados como apresentando resiliência em suas culturas, eram aqueles que navegavam através das tensões, encontrando caminho para solucioná-las. Assim, as 7 tensões encontradas e descritas na pesquisa de Ungar e colaboradores (2007) são as seguintes:

- 1) **Acesso a recurso material:** refere-se ao acesso a instâncias sociais para o atendimento de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos, educação e emprego) e financeiras;
- 2) **Justiça Social:** se vincula a capacidade dos jovens reivindicar seus direitos e reconhecer formas de preconceito e opressão. Além disso, pode estar relacionada a estratégias de resistência;

- 3) **Relacionamentos:** essa tensão inclui a rede de relacionamentos as quais os adolescentes interagem. Podendo ser composta por familiares, pares, professores, modelos de identificação e até inimigos. Através desses relacionamentos os jovem tem acesso a suporte emocional e afetivo;
- 4) **Identidade:** diz respeito a negociação da individualidade através das relações com os outros;
- 5) **Coesão:** diferencia da tensão individualidade na medida em que se expressa o dever e compromisso com a comunidade. Além da preocupação consigo próprio há um senso de responsabilidade para com as necessidades da comunidade; essa tensão relaciona-se com o sentimento de pertencimento a algo maior;
- 6) **Poder e controle:** Expressa a capacidade do jovem desempenhar o poder. Relaciona-se com a capacidade de promover mudanças nos ambientes sociais e físicos, implica ainda a capacidade de tomada de decisões;
- 7) **Aderência Cultural:** Refere-se a capacidade do adolescente adotar (ou se opor) as normas, crenças e valores culturais de sua comunidade;

Ungar (2011) sugere que, se pretendemos levar plenamente em conta os processos associados à resiliência, é necessário mudar o foco, explicitando que resiliência tem menor relação com traços individuais e se associa mais à qualidade das ecologias físicas e sociais da criança ou adolescente. Para o autor estamos ainda caminhando na busca de uma compreensão sobre as qualidades ativas dos ambientes que contribuem para o bem-estar de crianças e adolescentes. Sua compreensão sócio-ecológica de resiliência tem um potencial de resolver dois principais problemas quanto ao estudo de resiliência: a questão da definição e mensuração.

Segundo Ungar (2011) a ambiguidade na definição de resiliência resulta de uma conceitualização estreita sobre o fenômeno. Quando focamos em traços pessoais relacionados a temperamento e processos interativos como apego, podemos de forma equivocada negligenciar aspectos mais importantes de resiliência. Mesmo quando estamos levando em consideração processos interativos, por exemplo, podemos ter uma tendência a usar como base o modelo de desenvolvimento individual, e nesse caso damos menor valor aos aspectos do contexto onde a criança ou adolescente vive. Em detrimento dessa visão, Ungar propõe que olhemos mais para a sustentabilidade dos recursos ambientais (tais como a disponibilidade e acessibilidade aos recursos ao longo do tempo), por exemplo, morar em um bairro seguro pode ser tão ou mais importante para o bem estar da criança ou adolescente. Uma hipótese levantada por ele é: se oferecermos um bom contexto, tal como uma creche

pública de qualidade, bem subvencionada, podemos criar condições ideais para crianças desenvolverem a resiliência. Vejamos que nesse exemplo o foco da avaliação / mensuração deve ser tanto a qualidade da creche bem como os resultados desse atendimento sobre as crianças.

Portanto, quanto mais acessíveis estejam uma creche de boa qualidade, mais chance a criança em situação de risco tem de se desenvolver bem. O mesmo raciocínio, podemos adequar à de oferecermos aos adolescentes em situação de risco, equipamentos sociais de qualidade, com ecologias sociais que favorecem o bem estar e fortalecimento dos participantes.

Ainda no que tange as abordagens críticas nos estudos em resiliência, podemos incluir a perspectiva cultural sistematizada por Libório (2011), a partir de uma pesquisa que investigou processos de resiliência, em adolescentes expostos a diferentes indicadores de risco. Com a realização da referida investigação, a autora sentiu a necessidade de ampliar o seu referencial teórico, para além da perspectiva sócio-ecológica de resiliência proposta por Ungar, para uma compreensão mais cultural do fenômeno da resiliência na vida dos sujeitos que pesquisou. Assim, se voltou às publicações de Barbara Rogoff e de Lev Vigotski, autores os quais se baseiam em uma perspectiva que incorpora os elementos da cultura e da historicidade para entender o desenvolvimento humano.

Apesar de recorrer aos autores citados para melhor compreender a relação da cultura com os processos de resiliência, Libório (2011) esclarece que buscou uma aproximação da teoria cultural de Rogoff e histórico-cultural de Vygotsky com a teoria da resiliência, pois no meio científico é ainda raro encontrar pesquisas a respeito do fenômeno da resiliência que levem em conta os processos culturais. Dessa forma ao buscar trabalhos que discutiam a resiliência na perspectiva histórico-cultural, a autora encontrou um artigo de autoria de Edwards e Apostolov (2007), intitulado: *A cultural-historical interpretation of resilience: Implications for practice*, e a partir desse desenvolveu reflexões, buscando incorporar essa nova perspectiva de se compreender a resiliência junto às reflexões apresentadas por Rogoff. Tal aspecto por sua vez revela o ineditismo de suas análises, até porque como deixa claro em seu texto, a resiliência não aparece nos estudos de Barbára Rogoff.

Libório (2011) ainda assinala que, ao estudarmos resiliência não devemos deixar de considerar os aspectos culturais e sociais, o que exige o abandono das visões consideradas universalistas ou aquelas que afirmam ser um fenômeno algo interno ao indivíduo. Ou seja, quando vista pelo prisma individualista, o fenômeno da resiliência deixa de ser social e passa a ser encarado como um esforço depreendido por cada sujeito em particular na superação

solitária de suas adversidades. Uma leitura individualizante e psychologizante de resiliência corrobora a visão liberal de homem, que o concebe como um ser livre, cuja sociedade é vista de forma externa da natureza humana que por sua vez é marcada por uma essência interna (LIBÓRIO, 2011), sendo seu sucesso ou fracasso, avaliados de forma isolada, dos contextos sociais, culturais e políticos.

Verificamos então que Libório (2011) procurou desenvolver seu trabalho, a partir da incorporação de uma abordagem de resiliência que considerasse: as práticas culturais significativas na vida dos sujeitos e no interior de suas comunidades. Assim a autora enfatiza que levando em conta a abordagem cultural, o desenvolvimento humano deve ser compreendido de modo inseparável dos processos interpessoais e comunitários. Nesse sentido apresenta o seguinte esclarecimento sobre a visão de desenvolvimento de Rogoff:

Sua abordagem entende que os esforços do indivíduo e as instituições e práticas sócio-culturais são constituídos por e constituem um ao outro não podendo ser definidos nem compreendidos independentemente e nem podem ser estudados isoladamente. (LIBÓRIO, 2011, p.57).

Libório (2011) explica que, para compreendermos os processos de resiliência, não devemos analisar o adolescente como se esse vivesse num vazio social. Ou seja, como se não fosse um sujeito historicamente situado e não participasse de instituições culturais e sociais, ou como se estivesse livre de relações interpessoais. Sendo assim, os processos de resiliência estariam conectados com a trajetória histórica de cada indivíduo, que por sua vez tem o seu desenvolvimento marcado pela cultura na qual está inserido.

Assim, as reflexões da autora nos permite uma ampliação na definição do conceito de resiliência, pois, além de romper definitivamente com visões deterministas e universalistas, a autora apresenta uma preocupação em associar tanto o desenvolvimento humano quanto o fenômeno da resiliência a uma visão de homem sócio-histórica, em detrimento visão liberal, que por sua vez, enfatiza que as forças do sujeito se encontram nele mesmo, permitindo assim, a anulação de políticas públicas para o oferecimento de atendimentos específicos para as populações em risco.

Quanto às visões de resiliência de caráter materialista-histórico e dialético, Mondini (2011), esclarece:

Nessa perspectiva, há uma tentativa de ultrapassar a pseudoconcreticidade, o que implica buscar na realidade concreta as suas bases, considerando a relação dialética que se estabelece entre o sujeito e o real. Isso será feito tendo-se por base os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. Evidencia-se a escassez de trabalhos que façam essa

relação, o que de certa forma dificulta a análise da sua possibilidade, mas não a inviabiliza. (MONDINI, 2011, p. 196 – 197).

Embora a autora destaque que a abordagem materialista-histórica e dialética, seja a orientação teórica que mais avança na compreensão da resiliência, ela também destaca que ainda existem poucos referenciais nessa área de estudo, demonstrando assim, que o estudo da resiliência nessa perspectiva ainda está em construção.

Dessa forma, é importante destacar que o presente estudo utilizará como referência teórica para análise do material a coletado, os autores que discutem os indicadores de risco e proteção como também os autores nacionais e internacionais que defendem o caráter processual e dinâmico do fenômeno da resiliência, enfatizando seus aspectos culturais e contextuais. Com destaque para a abordagem sócio-ecologia de Michael Ungar e cols (2007) e da cultural proposta por Libório (2011).

1.2 Analisando resiliência em interação com outros conceitos

Esse tópico analisará o conceito de resiliência por meio de sua relação com outros que comumente têm sido associados a processos de resiliência. Sendo assim, os tópicos que se seguem apresentarão reflexões a respeito dos seguintes conceitos: risco e proteção.

Acreditamos que tal análise é necessária, pois “falar de resiliência sem mencionar tais conceitos é abordá-la sem a complexidade e a abrangência que o conceito requer”. (LIBÓRIO; CASTRO, COELHO, 2006, p. 90).

1.2.1 O conceito de risco

Um dos elementos mediadores presentes nos estudos em resiliência diz respeito à relação entre esse último com os chamados mecanismos de risco. Sendo assim, nessa parte do trabalho buscaremos apresentar como a literatura da área tem definido o conceito de risco, buscando compreender/identificar a conexão desse último com os processos de resiliência.

De acordo com Yunes e Szysmanski (2002), as raízes do conceito de risco retomam ao comércio marítimo de séculos atrás, uma vez que dado os constantes “desastres e perdas de suas cargas, os mercadores viram a necessidade de estimar o risco de perda de mercadorias para assegurar-se financeiramente”. (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p. 23). Por outro lado, nas pesquisas científicas, os estudos pioneiros sobre risco foram realizados no campo da epidemiologia e da medicina, cujos objetivos estavam voltados para a compreensão de

padrões de doenças em determinadas populações. (YUNES; SZYSMANSKI, 2002). Conforme afirma Libório (2011), nos estudos em resiliência, o conceito de risco se associa principalmente aos denominados riscos psicossociais, sendo assim, observa-se na trajetória histórica do conceito, que a forma de se medir e se conceber risco foi se ampliando significante desde a sua origem: “[...] é muito mais complexo definir o que se constitui risco quando se trata de doenças mentais do que quando se trata de probabilidades de perder ou não determinadas mercadorias”. (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p. 23).

De acordo com Polleto e Koller (2006), o termo risco na área da saúde mental assume o caráter de estressor ou fator de predisposição a um resultado negativo ou indesejado, sendo assim, “o risco poderá desencadear um distúrbio ou uma doença de acordo com a sua severidade, duração, frequência ou intensidade de um ou mais sintomas ou comportamento”. (POLLETO; KOLLER, 2006, p.32).

Na literatura inicial dos estudos de resiliência, se afirmava que indivíduos considerados resilientes eram aqueles que, apesar de passar por experiências estressoras, ou seja, estarem expostos a **fatores de risco** (tais como: efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal, dos cuidados “deficientes da família” no desenvolvimento físico, social e emocional quando criança, baixa escolaridade dos pais, a presença de deficiência física, ter pais alcoólatras ou que apresentam distúrbios mentais, história de criminalidade de um dos pais), não eram atingidos e apresentavam um desenvolvimento estável e saudável, considerado como um “sinal de adaptação ou ajustamento”, ou seja, “uma habilidade de superar as adversidades”. (LIBÓRIO, 2011, p.30, grifo da autora).

Tendo em vista esse cenário inicial das pesquisas em resiliência, observa-se que os chamados “estressores eram concebidos em termos estáticos, ou seja, na presença de algum deles já se previam consequências indesejadas.” (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p. 24). Observamos assim, que tal visão colaborou para se entender fatores de risco como: “toda a sorte de eventos negativos de vida, que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais” (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p. 24).

Autoras como Yunes e Szysmanski (2002) e Polleto e Koller (2006), concordam que quando se trata de fatores de risco devemos considerar sempre seu caráter processual, portanto o risco nunca deve concebido como algo estático. As autoras ainda destacam a necessidade de rejeitar concepções que apresentam o risco como uma variável em si mesma, ou seja, sem interlocução com outros mediadores.

Nesse sentido Castro e Libório (2010) apresentam a necessidade de analisar o risco por meio de uma concepção processual, dinâmica e relativa, devendo ser compreendido em sua relação com eventos anteriores e concorrentes.

Não devemos focar isoladamente em uma única situação na vida do indivíduo e atribuir-lhe a condição de risco, o que é fator de risco em uma situação pode ser fator de proteção em outra, como é o caso da separação dos pais de uma criança. Ou seja, fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes momentos do desenvolvimento. (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p.26).

Outro bom exemplo para refletirmos a respeito da dinamicidade que um indicador de risco pode apresentar diz respeito à escola, haja vista que essa instituição tradicionalmente é apontada pela literatura, como um importante indicador protetivo. No entanto, paradoxalmente, para alguns indivíduos essa mesma instituição pode representar um indicador de risco significativo se considerarmos, por exemplo, as vítimas *de bullying* ou de outras manifestações de violência (física, simbólica ou psicológica) no interior do ambiente escolar. De acordo com Pessoa (2009) “o inverso também pode acontecer, ou seja, situações às quais a literatura associa a riscos ao desenvolvimento, podendo trazer prejuízos, é avaliada de forma diferente pelos sujeitos implicados, e às vezes mais positiva”. (p. 30).

Ainda no que tange ao conceito de risco, as autoras Yunes e Szysmanski (2002) revelam que embora se reconheça que a pobreza o abuso são prejudiciais, a priori não é possível determinar se esses eventos se constituirão como risco ou não. Tendo em vista uma abordagem processual de risco, deve-se considerar a mediação dos chamados mecanismos de risco. “Torna-se claro, portanto, que interessa estudar o conjunto de processos decorrente desta variável, que vincula e faz a mediação das condições de risco com as manifestações negativas ou psicopatológicas”. (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p. 24).

As insistências de tais autores em enfatizar o risco como dinâmico, processual e relativo, em grande medida se valem, do argumento apresentado por Yunes e Szysmanski (2002), de que focar isoladamente em um evento na vida de um indivíduo ou de um grupo, lhe atribuindo a condição de adversidade, não representa a melhor forma de compreensão dos mecanismos de riscos.

[...] o impacto dos eventos estressores é ainda determinado pela forma como eles são percebidos. Por exemplo, a maneira como uma criança que foi violentada fisicamente lidará com esta situação dependerá do contexto no qual essa violência aconteceu, quais são os ambientes que ela frequenta, sua rede de apoio, seu momento no desenvolvimento, suas experiências, seus processos psicológicos e características individuais. (POLETTI, KOLLER, 2008, p. 409).

Ainda nesse mesmo sentido, especificamente a respeito da pobreza em relação à noção de risco, Castro e Libório (2010) argumentam que embora essa condição seja apontada universalmente como um fator de risco ao desenvolvimento, a mesma não pode ser tratada de forma determinista:

Contra essa dura limitação material podemos apresentar alguns exemplos de de fatores em famílias de baixa renda: rede afetiva primária; espaço privilegiado de proteção e influência educativa; capacidade de acolhida por parte da mãe; disponibilidade em aprender melhor com os filhos; motivações para participação de reuniões e grupos de ajuda; cultura e reciprocidade na vizinhança e comunidade; sensibilidades às dificuldades enfrentadas pelos filhos; expectativa de ascensão social depositada no filho; senso; senso de estabilidade e permanência na família; apoio e habilidade de comunicação. (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p. 28).

Nesse último trecho os autores destacam uma série de fatores protetivos importantes que podem contribuir diretamente para o fortalecimento de grupos ou de indivíduos em situação de pobreza. É claro que quando se trata de pobreza estamos nos referindo a um processo de risco estrutural, ou seja, suas bases estão alicerçadas na origem da desigualdade promovida pelo sistema capitalista. Portanto, não devemos ingenuamente acreditar que fatores protetivos pessoais (como os apresentados pelos autores), podem por si só resolver o sofrimento (material e simbólico) advindo de um processo intenso de limitação material. Também não queremos cair no discurso reducionista de acreditar que viver em condição de pobreza é impeditivo da criação estratégias para sua superação ou minimização de seus impactos. Por isso acreditamos que a superação de tal condição deve ser pensada sempre de forma dialética entre a elaboração e concretização de políticas eficientes em diversos serviços públicos, bem como o reconhecimento das estratégias familiares de fortalecimento. A ideia é de que os planejamentos de políticas públicas que visam minimizar os riscos advindos da condição de pobreza possam justamente se valer do conhecimento dos fatores protetivos identificados dentro das populações e/ou famílias consideradas em risco, e ser executadas de forma as os promovê-los.

Assim, com base nas reflexões apresentadas, acreditamos que as pesquisas em resiliência não devem, em suas análises, considerar como fator de risco um único evento estressor vivenciado por um indivíduo. Até porque a literatura nos tem mostrado que cada sujeito é capaz de dar respostas diversas nas situações ao qual vivenciam, nesse sentido também cremos ser importante buscar a interpretação do indivíduo a respeito do impacto do risco causado em sua trajetória de vida. Sempre levando em conta a dimensão relativa deste, o

contexto e a cultura na qual está inserido, pois o que pode ser um fator de risco para alguns indivíduos e populações vivendo num contexto e em uma cultura específica pode não se apresentar como risco para outros sujeitos que vivenciam contextos distintos.

Não sabemos se até o momento fomos capazes de apresentar uma reflexão ao leitor que realmente dê conta dos múltiplos e variados aspectos que envolvem o conceito de risco. Desse modo, além de reconhecermos as limitações intelectuais e materiais presentes no trabalho, reconhecemos também que nesse estudo não esgotamos as reflexões acerca dos processos de riscos até porque os conceitos científicos estão em construção e, portanto, se apresentam de forma provisória. Gostaríamos ainda de sinalizar que o debate acerca desse tema se encontra em aberto e é de fundamental importância, pois como já foi apontado em outros momentos nesse estudo, os conceitos no campo da psicologia (e também em outras ciências) são carregados de ideologias que nem sempre estão comprometidas com a emancipação de determinadas classes ou grupos sociais.

Desse modo o risco implicaria em:

[...] uma alta probabilidade de consequências “negativas” (definidas na literatura como psicopatologias), enquanto resiliência seria o resultado “positivo” (frequentemente definida como superação de adversidades). (YUNES; SZYSMANSKI, 2002, p.27).

Enfim uma análise restrita não é capaz de apontar a diversidade e plasticidade dos processos de riscos, portanto uma análise criteriosa desses últimos se apresenta como necessária e imprescindível.

1.2.2 O conceito de proteção

Outro conceito associado ao fenômeno de resiliência e que por sua vez se relaciona com o conceito de risco são os chamados indicadores de proteção, que em uma de suas definições é compreendido da seguinte forma:

[...] dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação ou adoecimento. Também lidando com fatores de proteção, deve ser enfatizada uma abordagem de processos, pelos quais diferentes fatores interagem e alteram a trajetória da pessoa, influenciando positivamente se presentes ou negativamente se ausentes, seja para produzir uma experiência protetora ou estressora em seus efeitos. (KOLLER; MORAIS; CERQUEIRA-SANTOS, 2009. p. 26).

Os indicadores de proteção, assim como os de risco, devem ser compreendidos como processos, devendo ser vistos também de forma relativa:

Os fatores de proteção também devem ser analisados por meio de uma abordagem que contemple a diversidade de contextos sociais e culturais e a natureza das relações interpessoais que podem adquirir funções protetivas em algumas situações e em outras podem funcionar de forma contrária, ou simplesmente não funcionar. (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 190).

Portanto, quando se analisa o fenômeno da resiliência é necessário considerar qual o impacto do risco na vida do indivíduo e como este teve seus efeitos minimizados por ações que sem configuraram como protetivas e, portanto, contribuíram para o acionamento de processos de resiliência.

A existência dos fatores de proteção no contexto no qual o adolescente insere-se associa-se à presença das redes de apoio social (disponibilidade de recursos externos de apoio, que proporcione reforços às estratégias de enfrentamento das situações difíceis da vida) e redes de apoio afetivo (relacionadas à qualidade das relações interpessoais entre membros da família, entre grupo de pares, entre alunos e equipe escolar). Portanto, quando pensamos em adolescentes em situação de risco, torna-se necessário analisar o contexto ao seu redor, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, tentarmos identificar e fortalecer os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência, promotor de fortalecimento e bem-estar. (LIBÓRIO, 2009, p. 05).

A respeito da diferença entre os processos de risco e proteção, é importante indicar que ambos caminham em direção oposta. Enquanto os mecanismos de risco levam o indivíduo a apresentar desordens variadas, os processos protetivos referem-se a influências que melhoram ou alteram as respostas em face aos mecanismos de risco. Ou seja, “a exposição aos fatores de risco, sem a mediação dos fatores de proteção, pode vulnerabilizar o indivíduo, potencializando o impacto dos riscos sobre seu desenvolvimento”. (BENETTI; CREPALDI, 2013, p. 19).

CAPÍTULO 2

ADOLESCÊNCIAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE RISCOS

Esse segundo capítulo do nosso trabalho apresenta os resultados da pesquisa empírica, cujos dados foram levantados a partir das entrevistas com os adolescentes participantes do estudo. Sendo assim, a partir dos relatos desses jovens elegemos como nossa primeira categoria de análise a adolescência, ou seja, uma categoria essencial para compreender o nosso universo analítico. Os resultados da pesquisa serão apresentados e interpretados em três capítulos teóricos, que se iniciam nesse momento.

Para a construção do capítulo partimos de uma revisão de literatura, de modo a entender não só a trajetória histórica que produziu o conceito adolescência como também a sua relação com o conceito de juventude. Além disso, buscamos analisar e problematizar as perspectivas teóricas e ideológicas que os mesmos exprimem. Desde já, anunciamos a nossa opção em defesa de uma abordagem que conceba a adolescência a partir de uma visão pluralista e sócio-histórica. Apresentaremos assim, ao fim do capítulo, uma breve trajetória histórica de como o Brasil tem tratado a adolescência no âmbito da legislação.

É importante reiterar que os dados coletados referentes a essa categoria inicial serão discutidos ao longo do capítulo.

2.1 Perfil⁶ dos participantes da pesquisa

Em primeiro lugar, acreditamos ser de fundamental importância apresentar os adolescentes selecionados para a pesquisa de campo. Como havíamos previsto no projeto de pesquisa, selecionamos os cinco jovens participantes por meio de um sorteio, que contou com os nomes dos adolescentes matriculados em dois núcleos do Projeto Criança Cidadã, que voluntariamente e após a apresentação da pesquisa demonstraram interesse em participar da mesma.

Lorryne

A participante um tem treze anos de idade e já frequenta o Projeto Criança Cidadã desde a fase I, desde os 10 anos de idade. A adolescente participa do Projeto no turno da

⁶ É válido mencionar que por questões éticas, nesse trabalho utilizaremos nomes fictícios para nos referir aos participantes da pesquisa. Destacamos ainda, que foram os próprios adolescentes que sugeriram os nomes pelos quais gostariam de ser identificados no estudo.

manhã, e decidiu não participar das atividades esportivas no SESI, pois, segundo a mãe, ela não gosta do uniforme que é de uso obrigatório.

Sua residência fica próxima ao Projeto e reside com ela, além dos pais, a irmã que frequenta o Projeto no turno da tarde também na fase II. Sua mãe possui uma pequena loja no bairro na qual trabalha meio período vendendo algumas peças de roupas.

A adolescente aparentou ser calada durante a realização das atividades no Projeto. Além disso, apresenta um problema de fala que segundo a mãe não foi resolvido porque Lorryne teve que desistir do tratamento após uma discussão entre a mãe e a fonoaudióloga que a atendia. De acordo com a adolescente, lidar com problema de fala é o maior desafio que tem que enfrentar diariamente. A jovem se autodescreve como “uma pessoa alegre, uma pessoa boa, quando precisa está junto, acho que só!”. (LORRAYNE, 2013).

a) Neymar

O segundo participante também tem treze anos de idade e frequenta o Projeto no período da manhã desde a fase I. O adolescente reside com a mãe, o padrasto e a irmã numa casa simples e pequena próximo ao Projeto. Assim como Lorryne, o jovem também apresenta problema de dicção na fala.

O adolescente diz não se dar bem com o padrasto e que os dois teriam uma relação conflituosa. Neymar inclusive nos revelou que a convivência conflituosa com o padrasto representa a maior dificuldade que enfrenta em sua vida.

O adolescente diz não se dar bem com o padrasto e que os dois teriam uma relação conflituosa. Revelou, ainda, durante as entrevistas realizadas, que gostaria de morar com seu pai na cidade de São Paulo, e que o mesmo o teria convidado, no entanto, ele diz viver um dilema, uma vez que gosta muito da mãe e por isso acredita que seria difícil viver longe dela.

b) Mayara

Mayara é a terceira adolescente selecionada para o estudo, ela também estava com treze anos de idade durante o processo de levantamento e coleta dos dados. Ela reside com os pais e o irmão mais velho, no mesmo bairro em que se localiza o Projeto.

Mayara vive numa casa com seus pais e o seu irmão. A adolescente relata que se sente vítima de preconceito, pois tem um pequeno caroço na pálpebra, o que gera muitos comentários desrespeitosos por parte de seus colegas. Durante as entrevistas, ela ainda afirmou que os pais tratam de forma diferente ela e o irmão. Tal aspecto faz com que a

adolescente se sinta incompreendida por eles, que além de fazerem muitas cobranças, parece não compreenderem ou se importarem com os seus problemas.

Seu sonho é ser médica ou atriz, embora admita que possa encontrar obstáculos para a sua realização.

c) Gabriela

A quarta adolescente selecionada para participar da pesquisa chama-se Gabriela, e assim como os demais tem treze anos de idade. Ela participa do projeto desde a fase I, só que no segundo núcleo pesquisado.

A adolescente reside com o pai, a madrasta e seu filho, também numa casa simples localizada próxima ao Projeto. De acordo com o seu relato ela mora com o pai desde os dez anos de idade e seu maior sonho é voltar a morar com a sua mãe. O maior desejo de Gabriela é voltar a residir com a mãe e os irmãos. Atualmente, a mãe da adolescente reside com o seu segundo marido e um filho do primeiro e um filho do seu segundo casamento.

Gabriela relata que no início, antes de morar com o pai, não se dava bem com a madrasta, no entanto, quando mudou para a casa do dele, as duas se tornaram bem próximas e hoje ela até a chama de mãe. Ela ainda contou que o pai a proíbe de falar com a mãe, então ela sempre que pode liga da escola para a sua genitora, pois assim, seu pai não fica sabendo.

d) Roberta

Roberta é a quinta participante selecionada para o estudo, e foi sorteada assim como Gabriela no núcleo dois. Sua residência também fica próxima ao Projeto, e a adolescente mora com a mãe o padrasto e três irmãos.

Ela também tem treze anos de idade e frequenta o projeto desde a fase I no período matutino, e a escola no período vespertino. A jovem se define como: “Uma pessoa extrovertida, eu gosto de brincar, eu gosto de falar, demais! Ah! Eu sou bastante amiga das pessoas, eu acho. Quando alguém precisa de ajuda eu ajudo. Tem as minhas amigas que eu já ajudei”. (Roberta, 2013). A mãe da adolescente por sua vez a descreve da seguinte forma:

[...] se você olhar para ela, você vai achar “ai ela é bobinha.” Não ela não é bobinha! Ela é quietinha, não caça briga com ninguém. Nunca tive problema com ela, nem no projeto, nem na escola, o único problema é que fala muito. (D. Julia, 2013).

Dona Júlia, mãe da adolescente Roberta, a descreve como uma jovem quieta, que contraditoriamente é muito falante.

2.2 Adolescência e juventude: pontos para reflexão

O presente tópico apresentará discussões referentes à conceituação de adolescência e juventude, buscando identificar as aproximações e diferenciações desses conceitos. Desde já, destacamos que não temos a pretensão de dizer o que esses termos são, uma vez que o nosso interesse maior é compreender o processo de constituição desses conceitos, além de problematizar as questões políticas e ideológicas que podem ser problematizadas a partir deles.

Em um segundo momento do texto, apresentamos uma defesa a uma visão de adolescência pluralista para além dos determinismos bio-psicológicos.

Ao final do tópico apresentamos um breve resgate histórico a respeito das políticas legislativas destinadas à proteção dessa faixa etária.

2.2.1 Algumas (in) definições

Esse trabalho compactua com a afirmação das autoras Silva e Lopes (2009) de que as concepções de adolescência e juventude influenciam as relações da sociedade frente às políticas de proteção destinadas aos adolescentes e jovens.

O debate acerca das concepções dadas à juventude e à adolescência tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo, e, ainda, oferece parâmetros para a sociedade na organização, ou não, do cuidado a essas fases da vida, bem como influencia a maneira como são vistos os direitos e os deveres de adolescentes e jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas para atender a esses grupos populacionais. (SILVA; LOPES, 2009, p. 89).

Ou seja, as várias formas de se conceber a adolescência e a juventude são utilizadas como marco orientador das ações dirigidas a esse público.

Outra questão importante promovida pela reflexão em torno de tais conceitos, diz respeito a uma tentativa de romper com as chamadas visões universalisantes e biológicas acerca desse período do desenvolvimento humano. Tendo em vista que a Psicologia tem definido a adolescência de forma abstrata, semipatológica e carregada de sintomas que derivam de um processo maturacional universal. (BOCK, 2004).

Nesse sentido, alguns termos têm sido frequentemente utilizados para se referir aos indivíduos com menos de 25 anos de idade: “Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidadade, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifica como adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade, enquanto que a “Convenção sobre os direitos da Criança adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas [...] de 1989, classifica como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade”. (FURINI, 2009, p.92).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência se caracteriza por um: “processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade.” (SILVA; LOPES, 2009, p. 88). Desse modo verifica-se que o conceito de adolescência envolveria traços psicológicos relacionados ao desenvolvimento maturacional.

Furini (2009), explica que o ECA utiliza o termo juventude como sinônimo de adolescência. Silva e Andrade (2009, p. 48) enfatizam que, “como consequência, durante muito tempo, o termo juventude manteve-se associado ao período da adolescência ou foi tomado como algo indistinto da infância”.

As autoras Silva e Lopes (2009), afirmam que no Brasil é comum a utilização dos dois termos concomitantemente, no entanto, “suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

No que tange a definição de juventude, o autor Juarez Dayrell adverte que “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”. (DAYRELL, 2007, p. 157). Já as autoras Silva e Lopes (2009) apontam que a juventude é um conceito amplo, envolvendo aspectos sociológicos, sendo que o termo é mais utilizado nas áreas da história e da sociologia:

[...] o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

As mesmas autoras destacam que para a OMS o conceito de juventude, envolveria a preparação do jovem para assumir determinados papéis sociais, seja no plano familiar, ou no

plano do trabalho, abrangendo assim uma faixa etária que vai dos 15 aos 19 anos. Nas palavras de Melucci, a adolescência é o período no qual “a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial [...]”. (MELUCCI, 2007 p. 29).

Martins (2002) explicita que alguns pesquisadores e estudiosos, utilizam a classificação de juventude proposta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que divide a juventude em duas etapas: o período da adolescência que vai dos 15 aos 19 anos, e o período da juventude propriamente dita que englobaria a faixa etária dos 20 aos 24 anos de idade.

Observa-se que o ECA privilegia a utilização do termo adolescente para designar os indivíduos de 12 a 18 anos, diferenciando-se, portanto, da classificação proposta pela OMS que postula a adolescência como um período que abrange as idades de 12 a 14 anos, uma vez que a partir dos 15 anos de idade, esse indivíduo será considerado jovem.

Diante dessa diversidade de tentativas de definições, observa-se a não existência de um consenso entre os estudiosos a respeito da definição dos conceitos de juventude e adolescência. Fato semelhante é verificado na literatura na década de 1980, em que pesquisadores romanos concluíram que não há uma definição precisa para esses dois conceitos. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1991).

É creditado ao filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, a formulação do conceito adolescência no século XVIII, na obra intitulada Emílio. “Segundo Rosseau, a adolescência é um período de modificações, um segundo nascimento em direção à autonomia da vida adulta”. (BASMAGE, 2010, p. 16). Do ponto de vista etimológico, Mondini (2011), em sua dissertação de mestrado ressalta que a palavra adolescência “deriva do latim *adolescere*, que significa crescer e refere-se basicamente a um processo psicossocial, caracterizando-se de diferentes formas, conforme o contexto social, econômico e cultural no qual o adolescente esteja inserido”. (MONDINI, 2011, p.140 - 141).

O autor Luís Antônio Groppo (2000) explica que tradicionalmente a adolescência e a juventude se referem a etapas do desenvolvimento individual, sendo que a adolescência estaria mais próxima da infância e a juventude se aproximaria da maturidade. Groppo (2000), também afirma que a Sociologia tem definido o conceito de juventude por meio dos seguintes critérios: o *critério etário* e o *critério sociocultural*. Nesse sentido, ao eleger o *critério etário*, a Sociologia passa a definir a juventude através do estabelecimento prévio de faixas de idades, ou seja, a juventude se limitaria por fases etárias, enquanto que o *critério sociocultural* enfatiza a relatividade do critério etário, destacando que “a juventude, o jovem e seu

comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional etc.” (GROPPO, 2000, p.09 – 10). No entanto, o mesmo autor adverte que o critério etário pode ser limitador, enquanto que o critério sociocultural pode levar há uma análise relativista extrema para definir o conceito de juventude, por isso avalia que a ênfase da análise deve se voltar para o aspecto histórico.

Nesse sentido, considerando o caráter histórico da adolescência, a mesma pode ser concebida como: “um período criado historicamente e que tem diferentes significações, conforme a cultura e a tradição analisada” (MONDINI, 2011, p.139). Portanto, de acordo com a autora, a adolescência deve ser vista como uma criação cultural para responder necessidades históricas da sociedade capitalista, sendo naturalizada por essa como um período conturbado e de crises (MONDINI, 2011).

Quanto à origem da adolescência enquanto seguimento social, Camargo (2009), destaca que com o avanço do capitalismo e a partir das lutas trabalhistas, a infância adquire um inédito status social, cujos processos educativos passam a ser centrais nas ações dirigidas às crianças. Assim, com o aumento de medidas protetivas da infância, observou-se entre outros aspectos, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e o prolongamento da expectativa de vida. Nesse mesmo contexto, verificou-se ainda o aumento da demanda - por parte do mercado de trabalho - de mão de obra especializada, que começou a exigir cada vez mais anos de estudos obrigatórios. Tais aspectos foram fundamentais para o surgimento da adolescência enquanto etapa diferenciada do desenvolvimento humano entre a infância e a vida adulta. Deste modo, a criança, que antes ingressava no mundo adulto ao atingir a puberdade, agora tem esse processo retardado uma vez que lhe é exigido um tempo maior de preparo educacional, fazendo com que sua inserção na vida adulta ocorra de forma tardia. (CAMARGO, 2009, p.25).

De acordo com Mondini (2011), apesar de a adolescência ser entendida como uma construção histórica e social da sociedade capitalista, essa mesma sociedade enxerga o adolescente de forma contraditória, ou seja, o mesmo discurso que idealiza a adolescência acaba por rejeitar os adolescentes.

Embora a adolescência seja um termo surgido na psicologia com pretensões universais, cabe afirmar que tal conceito é uma representação moderna ocidental, e não uma fase natural do desenvolvimento humano, uma vez que tal fenômeno pode não ser observado em outras culturas. Alguns povos, por exemplo, marcam o momento de transição (ao atingirem a puberdade) da infância para a fase adulta, através dos chamados ritos iniciáticos ou de passagem “nos quais o jovem deve passar por certas provas e ensinamentos até que

possa adquirir o estatuto de adulto, definido em função de alguma atividade valorizada e predeterminada pela sociedade”. (COUTINHO, 2005, p.17).

A utilização do conceito de adolescência tal qual se conhece nos dias atuais, foi formulado pela psicopedagogia, na Europa, no fim do século XIX e início do século XX (SILVA; LOPES, 2009). Já a psicologia passa a utilizar o conceito adolescência no “início do século XX, com Stanley Hall⁷ (1844-1924), considerado o fundador da psicologia do adolescente [...]”. (BASMAGE, 2010, p. 16). Para Hall a adolescência era vista “como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade”. (BASMAGE, 2010, p. 16). Ainda “segundo a psicologia moderna, a idade juvenil ou ‘adolescência’ é uma fase de preparação psicossocial para idade adulta e a sociedade, fase de definição de uma identidade e de uma individualidade” (GROPPO, 2000, p.60-61).

Outra importante corrente teórica que influenciou a o discurso de adolescência como fase problemática é a teoria psicanalítica, que por sua vez “concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma alteração do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade.” (SILVA; LOPES, 2009, p.91).

Sendo a adolescência alvo de vários estudos e pesquisas no século XX, surgem alguns discursos relacionados com a educação dessa faixa etária:

Os mesmos discursos recriaram as instituições apropriadas para seu amparo e vigilância, tais como as escolas modernas, as instituições jurídicas e correccionais designadas para um modelo de homem e de estrutura societária que era produzida, também, para uma “nova família burguesa” centrada na educação dos seus filhos. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

Nesse contexto, como apontam as autoras, a adolescência é concebida como um processo problemático, que poderia ser corrigido através da educação, que nesse momento visava à formação de um indivíduo disciplinado e higiênico. Por sua vez, aqueles que por algum motivo desviavam modelo disciplinar imposto pela escola, eram punidos sendo apartados em instituições socialmente isoladas. Surge nesse início do século XX a visão de “adolescência problema”. (SILVA; LOPES, 2009).

⁷ “A obra de G. Staley Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, construiu uma conceituação científica da adolescência como algo inaugural e universal e, para tanto, apoia-se em obras clássicas de Platão, Aristóteles e Santo Agostinho. Hall afirmava ter seguido as pistas deixadas pelos escritos dos sábios da cultura ocidental, munindo-se das ferramentas do iluminismo e da ciência positivista. Postulava que o ser humano, até chegar à maturidade, passaria pelas fases mais significativas do processo da evolução da espécie, reconstruindo, dessa maneira, uma história evolutiva tanto biológica como cultural e psíquica, que se repetiria na evolução de cada indivíduo; a maturidade representaria o apogeu da civilização ocidental”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 89-90).

Deste modo, percebemos que as primeiras concepções sobre a adolescência denotam um caráter patológico da adolescência, uma vez que se debruçam na explicação/descrição dos problemas vivenciados nessa fase da vida, conceituando a adolescência como período problemático do desenvolvimento do ser humano.

O foco dessas visões dirige-se para as mudanças bio-psicológicas, que marcam a transição da infância para a vida adulta. Tal concepção de adolescente foi amplamente apropriada e divulgada pela psicologia, colaborando assim para a consolidação da imagem do adolescente “problema” ou até mesmo a de “adulto incompleto”, ou seja, o adolescente não sendo definido pelo que é, mas sim pelo que lhe falta, nesse caso, as características, a personalidade e o comportamento do adulto.

Observa-se ainda que tal imagem de adolescência reflete uma relação “adultocêntrica”⁸, uma vez que os adultos, além de criarem discursos e representações sobre o adolescente, não valorizam nem reconhecem a adolescência como uma fase única no desenvolvimento humano. Dessa forma, também acabam por não valorizar as vivências e as experiências presentes, do adolescente, mas sim o ponto de chegada, ou seja, a aquisição da condição de adulto.

A partir a década de 1980 há uma grande movimentação em torno do reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Tais movimentos reivindicavam direitos para esses segmentos sociais, direitos esses que até então não estavam garantidos legalmente. Esses movimentos colaboraram para a superação (pelo menos do ponto de vista legal) das concepções de adolescência como fase problema. O ECA representa um dos mais importantes frutos desses movimentos, trazendo uma visão inédita de adolescente que a partir de então passa a ser concebido como sujeito de direitos.

O princípio básico do Estatuto é que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito e, como tais, agora aparecem no centro, têm voz, devem ser ouvidos, têm vontade, têm capacidade de se expressar, portanto, não podem ser objeto de um poder limitado de quem quer que seja. (ADORNO, 2002, p. 101 – 102).

Se o conceito de adolescência foi apropriado pela psicologia, criando um discurso negativo e uma visão depreciativa do adolescente, fato semelhante pode ser observado com o conceito de juventude, no âmbito dos estudos sociológicos. Historicamente as visões que se têm dos jovens oscila em dois polos, entre aquelas - como discute Aquino (2009) - que postulam a juventude como “*fase problemática*” e os que defendem a juventude como um

⁸ O autor Sérgio Adorno (2002), esclarece que as relações adultocêntricas, são aquelas relações centradas, em torno dos adultos.

período de socialização para o mundo adulto, ou seja, de “*fase preparatória*”. Na primeira visão, como destaca a autora, os jovens são associados a comportamentos delinquentes ou de risco com disposição ao uso de drogas, demandando assim ações repressivas pela sociedade ou pelo poder público, já na segunda visão, a juventude se tematiza como fase preparatória para a fase adulta, exigindo, sobretudo da família e da escola a preparação desse jovem para se tornar um adulto ajustado e produtivo socialmente.

[...] a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. [...] essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2007, p. 157).

O caráter futurista de tal concepção ainda tende a indicar que “o adulto sadio, trabalhador, responsável, integrado a uma família é a base das disposições gerais relativas à ordem social no Brasil, é também o modelo a ser atingido pelas faixas etárias inferiores.” (FURINI, 2011, p.26). Tal concepção está presente em muitos programas e projetos dirigidos para esse público.

Outro conceito que tem sido associado ao de juventude é o conceito de moratória social:

[...] a identificação usual do jovem como “estudante” – e, portanto, livre das obrigações do trabalho – indica o peso da compreensão transicional ainda hoje, atualizada pela noção de moratória social: um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta possibilita experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento. (AQUINO, 2009, p. 26).

Dayrell (2007) destaca que nessa perspectiva a noção de moratória é concebida “como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil.” (DAYRELL, 2009, P.159).

A juventude é um segmento social que vem crescendo em todo mundo, sobretudo a partir do final do século XX, tal fator tem colaborado para a inovação do discurso em relação a essa faixa etária:

[...] delineia-se nova perspectiva sobre a juventude, que perde força a conotação problemática do jovem e ganha relevo um enfoque completamente inovador: a juventude torna-se ator estratégico do desenvolvimento. Medidas decorrentes deste novo enfoque, no geral, reatualizam a visão preparatória da juventude, exigindo,

por um lado, investimentos massivos na área de educação em prol do acúmulo de “capital humano” pelos jovens; por outro, exigindo também a adoção do corte geracional nos vários campos da atuação pública – saúde, qualificação profissional, uso do tempo livre etc. – e o incentivo à participação política juvenil, com recurso à noção de protagonismo jovem. (AQUINO, 2009, p. 26).

Nesse novo cenário o segmento jovem é considerado como membro economicamente ativo, tanto nas relações produtivas como nas relações de consumo, favorecendo dessa forma o desenvolvimento socioeconômico. Aquino (2009) ainda aponta que essa realidade composta pela chamada “onda jovem” representa um bônus demográfico, que por sua vez é ameaçado pelo desemprego que retarda o processo de inserção do jovem no mercado produtivo. Esse adiamento do jovem para o ingresso no mercado de trabalho geram realidades distintas quando analisada a classe social a qual se insere:

Aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por colocação profissional e seguem dependendo financeiramente de suas famílias; com isso, [...], podendo, entre outras coisas, estender sua formação educacional, na perspectiva de conseguir inserção econômica mais favorável no futuro. Os demais, que se veem constrangidos a trabalhar e, em grande parte das vezes, acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados, o que, em algum grau, também os mantêm dependentes de suas famílias, ainda que estas lidem com isto de forma precária. Embora ganhe tonalidades diferentes segundo as possibilidades que o nível de renda familiar permite, o bloqueio à emancipação econômica dos jovens, em ambos os casos, além de frustrar suas expectativas de mobilidade social, posterga a ruptura com a identidade fundada no registro filho/a, adiando a conclusão da passagem para a vida adulta e ensejando uma tendência de prolongamento da juventude. (AQUINO, 2009, p. 27).

Em se tratando dos jovens que possuem o privilégio de retardar sua inserção no mercado produtivo, podendo se dedicar aos estudos, Castro e Libório (2010) identificam a seguinte problemática do atual processo de prolongamento da adolescência:

Essa extensão do período aumenta a pressão por submissão do jovem ao poder da família, suas reações de confronto e, conseqüentemente, o preconceito da sociedade sobre essa população, que já é pejorativamente chamada de *aborrecente*. Esse preconceito serve como solução moral para o reforço do poder e do *status quo* do adulto sobre os adolescentes e jovens. (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p.34).

Para Mondini (2011), essa tendência de alargamento da adolescência e da juventude se explica até certa medida, pelo mercado de consumo direcionado a esse segmento, que por sua vez é intensivamente divulgado e reforçado pela mídia. Assim, a adolescência se inicia “cada vez mais cedo e tende a se estender até mais tarde. Em outras palavras, crianças estão

sendo incitadas a agirem como adolescentes, ao passo que jovens que, muitas vezes já ultrapassaram os 20 anos, também o são.” (MONDINI, 2011, p.143).

O retardamento de sua entrada no mundo do trabalho, no entanto, não impede que o jovem acesse o mundo dos adultos, que cada vez mais se dá pela via das experiências sexuais:

[...] a iniciação precoce da sexualidade não representa, em si, uma forma de passagem para a vida adulta; talvez possa ser mais bem entendida como outra forma de “experimental” vivências do mundo adulto, sem assumi-lo completamente. Assim, jovens casais vivendo juntos sem casamento, jovens que criam seus filhos na casa dos pais ou mesmo jovens que moram com os pais depois de já serem financeiramente independentes são fenômenos cada vez mais comuns que desorganizam a compreensão tradicional de transição para a vida adulta, evidenciando o exercício de vários “papéis adultos” por indivíduos que ainda se identificam como jovens. [...] se a emancipação econômica não ocorre, não é por isso que os jovens deixam de vivenciar as experiências e as responsabilidades características do mundo adulto, na maior parte das vezes mesclando-as com as vivências típicas do universo jovem e multiplicando as trajetórias de vida possíveis. (AQUINO, 2009, p. 28).

Observamos assim que, tanto a inserção ao mercado de trabalho quanto às características biológicas não definem o momento de transição para o mundo adulto nas sociedades industrializadas, contemporâneas. “Com isso, o foco em um ponto de chegada que se projeta no futuro transfere-se para o momento presente, para a juventude em si, que ganha importância como etapa genuína do ciclo da vida”. (AQUINO, 2009, p. 28).

As denominadas culturas juvenis adquirem destaque no atual contexto, pois se apresentam como uma forma alternativa a inserção ao mundo adulto. Essas subculturas são expressas nas múltiplas formas dos jovens se relacionarem na sociedade, além disso, representam uma maneira criativa de fugir aos padrões estabelecidos, sobretudo pelo mundo dos adultos (AQUINO, 2009). As culturas juvenis interferem e colaboram com a identidade em formação dos jovens; são expressas, através de: estilos, comportamentos, beleza, entre outros, sendo reforçada, sobretudo pela indústria cultural. Particularmente no caso da indústria cultural, apesar de se reconhecer sua relevância para a cultura jovem, é importante ressaltar que é limitante “perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais”. (DAYRELL, 2007, p. 157).

A partir das considerações apontadas, evidencia-se a existência de várias formas de se conceber a juventude e a adolescência. No entanto, quando se utilizam essas categorias, não se pode perder de vista aspectos relacionados ao gênero, à diversidade de contextos culturais e sociais além do histórico de vida de cada jovem ou adolescente. Ou seja, quando tais aspectos

são incorporados na análise, busca-se a superação da visão clássica de juventude e adolescência enquanto segmento social universal.

Cabe ressaltar que não pretendemos nesse trabalho encerrar as reflexões em torno dos conceitos de adolescência e juventude. Acreditamos que tais conceitos merecem ser analisados criteriosamente em estudos e pesquisas acadêmicas, tendo em vista que uma análise superficial pode colaborar como já foi mostrado, para a rotulação e estigmatização desse momento singular de nossas vidas.

2.2.2 Em defesa de uma abordagem pluralista

“No campo aberto pelas ilusões perdidas, restaria a alternativa de pensar a adolescência não mais como uma fase de vida, dotada de características essenciais, mas como múltiplas possibilidades de subjetivação, isto é, como diferentes formas possíveis de se colocar em um mundo que é sempre o mesmo, mas que pode ser reinventado pelas possibilidades humanas”.
Maria Rita Assis César

A partir do exposto observamos que tanto a adolescência quanto a juventude são construções concebidas socialmente para definir/conceituar a faixa etária dos 12 aos 24 anos. Tais discussões mostram que a definição de adolescente e jovem se modifica ao longo da história e que cada vez mais há um interesse, sobretudo dos estudos acadêmicos, em superar as visões universais de adolescência e juventude. Um bom exemplo desse novo paradigma pode ser apresentado através da atual valorização da cultura juvenil, embora alguns autores apontam, que não se deve olhar para a juventude somente por esse prisma.

No caso da visão de adolescência promovida pela psicologia tradicional, alguns autores sugerem que tal concepção ainda prevalece em alguns meios, para se definir o período da adolescência, sendo reafirmada e divulgada pelo discurso psicanalítico, midiático e pela sociedade em geral, através do senso comum. Nessa visão a “ênfase recai nos aspectos biológicos, nas transformações corporais. É um período de crise, angústia e turbulência, solidificando a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano”. (BASMAGE, 2010, p. 16). “O adolescente como parceiro social é visto com desconfiança e suas ações são tomadas como imaturas. O jovem fica desvalorizado na sociedade e o mundo adulto, em seu conservadorismo, reforçado.” (BOCK, p. 35, 2004).

Observa-se ainda que o discurso psicológico (a partir de seu *status* científico) acaba por reforçar e cristalizar características e comportamentos como naturais da adolescência, ou seja, ao conceber esse segmento de forma universal e a-histórica, acaba por promover um

discurso ideológico que despreza condicionantes históricos, sociais e até mesmo políticos que envolvem o fenômeno.

Enganam-se aqueles que acreditam que a contemporaneidade tenha superado o velho discurso da adolescência enquanto fase problemática:

A adolescência vai mal: os adolescentes são difíceis; crescem os números de adolescentes infratores, criminosos, drogados e prostituídos; a gravidez na adolescência atinge proporções epidêmicas nas estatísticas [...]. Esses são apenas alguns exemplos recorrentes das manchetes que povoam os veículos de comunicação de massa já há bastante tempo, representando imagens da adolescência bem fixadas nas instituições sociais e no senso comum. (CÉSAR, 2008, p. 25, grifos da autora).

Mesmo reconhecendo que a caracterização da adolescência de 100 anos atrás não seja a mesma, César (2008), aponta que as bases fundamentais dessa caracterização permanecem no discurso atual, sobretudo, no que diz respeito à ideia de crise. Tal aspecto parece sinalizar a urgência da psicologia em superar as concepções de adolescência baseadas em características universais, uma vez que, “a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno.” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 100).

Em nossa pesquisa perguntamos aos participantes o que as pessoas mais velhas pensavam sobre a condição de adolescente. De acordo com eles, os adultos apresentam as seguintes representações acerca do jovem e da juventude:

Pensam assim: *tipo na minha época nós quando saíamos, pedíamos para nossa mãe e ela falava que não ia e nós ficávamos quietos né.* Hoje em dia, igual, quando vai comprar material, tipo assim, caderno de capa dura, aí eles falam: na minha época eu levava num saquinho de arroz, não tinha nada dessa de bolsa não era no saquinho de arroz se não era na mão, não era caderno do bom e do melhor não, não sei o quê. (LORRAYNE, 2013).

[Os adultos pensam] Que se fosse como antigamente seria tudo bonito, por exemplo, o pai e a mãe tá conversando juntos, se passasse na frente apanhava, sempre eles falam. Aí eles [também] falam vocês tem a vida o céu todo colorido, por que vocês fazem de tudo, vocês têm de tudo, têm tudo em suas mãos e vocês não querem nada. (GABRIELA, 2013).

Ah! Porque eles [os adultos] pensam que todo mundo assim, que os adolescentes usam drogas, tipo fica te criticando. (MAYARA, 2013).

Quando vê com tatuagem, alargador, “essa juventude de hoje não é igual a do meu tempo”, minha mãe fala isso. Também [falam] do tipo da roupa, [...] porque roqueiro veste aquelas roupas rasgadas loucas, ai tem os shortinhos e acha que a menina é safada; (ROBERTA, 2013).

Eu acho que eles queriam ser adolescente de novo. (NEYMAR, 2013).

Como é possível observar os adolescentes participantes da pesquisa relatam que os adultos com os quais convivem apresentam uma visão carregada de sentido negativo sobre a adolescência. Fica claro em suas citações, que os mais velhos apresentam um saudosismo do passado, e acreditam que os adolescentes são teimosos, consumistas, indisciplinados, ociosos e drogados, além de julgá-los pela forma como se vestem. É possível evidenciar nesses exemplos um caso explícito de conflito de gerações, tendo em vista “na sociedade moderna, as experiências sociais vividas pelas juventudes, em uma dada geração, são radicalmente diferentes das experiências vividas pelos adultos quando estes eram jovens.” (GROPPO, 2000, p. 24).

Como vivemos em um mundo de inúmeras transformações não é de se surpreender que as formas de vivenciar a adolescência se modificam a cada nova geração, no entanto é possível identificar que o caráter negativo da juventude seja preservado, sobretudo, quando os adultos se referem às atuais formas de juventude.

Outro elemento importante acerca do debate em torno da concepção de adolescência se vincula ao fato de que essa visão clássica da adolescência promovida pela psicologia, não tem colaborado para a “valorização da adolescência e da juventude; em nada tem contribuído para a construção de políticas sociais voltadas para esses grupos que se constituam a partir de uma concepção positiva dessa fase da vida”. (BOCK, p. 35, 2004). Dessa forma, como nos alerta Mondini, a produção científica da ainda área tem tratado o tema:

[...] de forma abstrata e naturalizada, não especificando a que adolescente está se referindo. Porém, acreditamos seja aos filhos das elites, pois, os filhos dos trabalhadores, que precisam ajudar seus pais desde cedo, muitas vezes desde a infância e lutar pela sua sobrevivência, constroem, a partir das relações sociais estabelecidas, diferentes concepções sobre a sua realidade concreta, em que outra materialidade é configurada. Aceitamos que, na adolescência ocorrem problemas, assim como em outras etapas do processo evolutivo, mas não concordamos com as afirmações de que isso ocorra de forma universalizada, naturalizada e que se manifesta igualmente entre as diferentes classes sociais. (MONDINI, 2011, p. 143).

No trecho destacado, a pesquisadora indica que ao se adotar uma perspectiva de adolescência universal, acaba-se por imaginar que a adolescência é vivida da mesma forma nas diferentes classes sociais. Ao analisamos os condicionantes históricos, observarmos que a adolescência:

[...] foi vivida primeiro pelas classes burguesas e aristocratas, para depois tornar-se um direito das classes trabalhadora. Já a juventude típica do século XX, a juventude “rebelde-sem-causa”, radical ou delinquente, é, primordialmente, uma imagem baseada no jovem das chamadas “novas classes médias”. À juventude ideal e primitivamente construída – urbana, ocidental, branca e masculina – outras juventudes vieram (ou tentaram) juntar-se – rurais, não ocidentais, negras, amarelas e mestiças, femininas etc. São outras juventudes que construíram para si representações e relações sociais concretas distintas, em diversos graus, do padrão considerado ideal ou típico da juventude em sua época. (GROPPO, 2009, p. 16).

Em face da complexidade evidenciada em torno do debate envolvendo os conceitos de adolescência e juventude, defendemos nesse trabalho a necessidade de adotarmos uma dupla definição de adolescência, uma vez que tais conceitos além de apresentarem uma pluralidade conceitual, trazem em seu bojo questões de ordem política e ideológica. Portanto, nesse estudo estamos considerando o conceito de adolescência a partir de seu caráter formal/legal tal como apresenta o ECA (que refere ao adolescente como a pessoa de doze a dezoito anos de idade, em fase peculiar do desenvolvimento) e também a partir dos elementos históricos, culturais, sociais e políticos que o constitui. Assim, acreditamos ser mais apropriado utilizar o termo no plural (adolescentes), pois ao assumirmos tal definição estamos considerando que a adolescência:

[...] não é simplesmente uma etapa da vida, igual para toda pessoa que se encontra em uma determinada faixa etária. Em contraposição a uma visão estereotipada de adolescência, marcada por uma leitura naturalizante, universalizante e patologizante, acreditamos se tratar de várias adolescências, que são construídas a partir de momentos históricos e culturais pelos quais os indivíduos possam estar passando, que produzem cultura e são produzidos por ela e marcados pelos contextos sociais e econômicos. (CAMARGO, 2009, p. 22).

De acordo com Libório (2011), nós enquanto pesquisadores e estudiosos desse segmento social, deveríamos romper com as teorias psicológicas que naturalizam, universalizam ou patologizam a adolescência. Para essa mesma autora, tais abordagens são utilizadas para reforçar e afirmar a chamada “visão liberal de homem”. Em detrimento dessa visão a autora propõe uma concepção de adolescência inspirada por uma visão “sócio-histórica de homem” que por sua vez reitera as reflexões apresentadas até o momento.

Nesse estudo estamos rejeitando perspectivas teóricas a respeito da adolescência e da juventude que buscam compreender o adolescente e o jovem por paradigmas que reforçam o determinismo biológico. Inspiradas em uma visão sócio-histórica de homem, estamos considerando que a adolescência não é vivida da mesma forma, ou seja, sem levar em conta as diferenças de gênero, classe social além do contexto geracional ou histórico. (LIBÓRIO, 2011). Além disso, apontamos à necessidade de enxergarmos a existência de adolescências e

não só de uma adolescência; tal escolha nos sugere ainda uma opção e um posicionamento político e ideológico, uma vez que acreditamos na inexistência de uma “possível” neutralidade científica.

2.3 Adolescência e Legislação no Brasil

Tão importante como conhecer as visões de adolescência e juventude é visualizar o desenvolvimento da proteção do adolescente e do jovem na realidade brasileira. Sendo assim, interessa nesse tópico analisar as iniciativas legais destinadas à proteção da adolescência e juventude do país, de modo a compreender como o Brasil historicamente tem atendido as demandas para essa faixa etária. Essa discussão se faz necessária, uma vez que nosso objeto de estudo se articula em torno dos projetos sociais na vida dos adolescentes participantes, que se caracteriza como uma política pública destinada a essa população.

Problematizar a proteção do adolescente é importante, pois se sabe que aspectos protetivos podem variar conforme a cultura, a religião, condição econômica, região geográfica, aspectos éticos e morais, entre outros. Além disto, a discussão sobre processos de resiliência não pode prescindir do debate em torno dos indicadores de proteção.

O conceito de risco é, até certo ponto, relativo, tendo em vista que certas práticas culturais consideradas de risco podem não ter essa conotação em um contexto distinto, sendo em alguns casos aceitas e até mesmo incentivadas. “Em geral existe um padrão aceito socialmente em relação ao que é prontamente interpretado e denunciado como violação de direitos ou não, segundo o contexto da criança e do adolescente”. (FURINI, 2011, p.92). Dessa forma, entendemos que a legislação é a maneira formal de se garantir a proteção da criança e do jovem no atual momento em que se encontra a sociedade capitalista, embora saibamos que não basta a existência de um direito formalizado em forma de lei para que a sua efetivação se concretize.

A noção de jovem e adolescente enquanto sujeitos de direitos é bastante recente na realidade brasileira. O grande marco legal de proteção ao adolescente foi aprovação do Estatuto Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Antes do ECA, as legislações voltadas para o adolescente e o jovem estavam pautadas nas ações que visavam a contensão e a repressão dessa faixa etária, principalmente para aqueles que vivenciavam situação de pobreza e exclusão “nos anos 20 do século passado, as prisões e os internatos tornam-se referências para a educação e a correção de comportamentos inadequados à ordem”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 99).

A primeira iniciativa jurídica voltada para a infância e adolescência no Brasil, ocorre em 1927 através do chamado Código de Menores⁹ (LOPES; SILVA, MALFITANO, 2006). Através do referido código o Estado criou meios de internação para conter o comportamento considerado delinquente das crianças e adolescentes em situação de exclusão.

Vale destacar que a realidade brasileira relacionada à legislação punitiva de adolescentes, anterior ao ECA, pode ser pensada até certo ponto como reflexo do surgimento das primeiras normas jurídicas, no século XIX, que já demarcavam a idade mínima a qual poderia ser aplicada pena em caso de cometimento de atos infracionais. Sendo que no ano de 1889 na cidade de Chicago nos Estados Unidos foi criado o primeiro:

[...] Tribunal Especial de Menores, destinado exclusivamente a aplicar sanções diferenciadas àqueles que cometiam delitos e que possuíam menos de 18 anos. Foi assim que a questão da infância e adolescência começou a tornar-se uma questão pública e o Estado liberal a se estruturar para dar, a seu modo, respostas a ela. (TOLEDO, 2010, p.17).

Como destaca Toledo (2010), a partir da metade do século XIX, por meio das leis fabris, as crianças e os adolescentes não poderiam mais trabalhar, portanto, não sendo mais úteis para a sociedade capitalista, era necessário criar mecanismos para vigia-las e até mesmo puni-las. Tais legislações representam a resposta do Estado liberal em face à questão social da adolescência.

O paradigma da “punição” começa a ser questionado somente no século XX, sobretudo no período do pós-guerra, momento no qual a infância e a adolescência começam a ganhar visibilidade nos debates internacionais, promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse mesmo contexto, verifica-se ainda o surgimento de dois modelos dicotômicos com relação problematização da questão social da adolescência. De um lado, havia aqueles que defendiam o aumento de medidas legais visando à repressão e a coerção, e de outro, buscava-se o apoio da sociedade civil para a proteção da infância e da juventude (SILVA; LOPES, 2009).

No contexto brasileiro, até o período da Ditadura Civil Militar, observa-se um número inexpressivo de ações por parte de Estado na formulação de políticas para a adolescência e a juventude, sobretudo para as classes populares (SILVA; LOPES, 2009).

Com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, em 1964, foi criada a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – que tinha por objetivo

⁹ No Brasil, “até o século XIX, a palavra *menor* como sinônimo de criança, adolescente ou jovem era usada para assinalar os limites etários, que impediam as pessoas de ter direito à emancipação paterna ou assumir responsabilidades civis ou canônicas”. (LONDOÑO, 1991, p.129)

formular e implantar a política nacional na área. Introduce-se uma metodologia interdisciplinar redimensionando a periculosidade circunscrita aos aspectos médicos, que previam mudar comportamentos não pela reclusão do infrator, mas sim pela educação em reclusão. Consequentemente, crianças e jovens infratores, abandonados, provenientes das situações de pobreza são direcionados para o complexo institucional de controle para inimputáveis, justificando a expansão dos atendimentos para os “menores” pobres e perigosos, os pequenos bandidos. (SILVA; LOPES, 2009, p.99).

Ainda de acordo com Silva e Lopes (2009), a Política Nacional do Bem-Estar do Menor foi atualizada com o Novo Código de Menores de 1979. O novo código de menores, por sua vez, apresentou-se como uma atualização do antigo (de 1927), cristalizando assim o estigma do “menor” pobre e delinquente.

Até os anos 1980 foi bastante difundido no Brasil o pensamento ideológico de que o jovem e o adolescente eram objetos da ação da família e do Estado. “Desta forma, crianças e adolescentes não eram sujeitos em si mesmos, não passavam de objetos da vontade alheia, fosse ela dos pais ou de autoridades públicas”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 100).

Durante quase a totalidade do século passado, a política pública brasileira para a população infanto-juvenil foi uma política de negação de direitos e pelo impedimento, pois, da realização da própria cidadania. Tendo como destinatários apenas os considerados em situação irregular, ou seja, as crianças e adolescentes pobres, estes passavam a ser objeto potencial de intervenção do sistema de administração da Justiça de Menores, cujo conjunto de medidas aplicáveis se destinava, indiferentemente, ao menor carente, ao abandonado e ao infrator. (TOLEDO, p. 37, 2010).

O efetivo reconhecimento legal dos direitos das crianças e dos adolescentes na realidade brasileira ocorre, como já foi explicitado, em 1990 com a aprovação do ECA que por sua vez: “marca o compromisso da sociedade brasileira com a promoção de mudanças destinadas à valorização dos direitos e à realização das potencialidades da criança e do adolescente, além de fornecer garantias de proteção a esses segmentos”. (SILVA; LOPES, 2009, p. 100).

O ECA representou um importante avanço para a política de proteção da criança e do adolescente, pois pela primeira vez na história da legislação brasileira, as crianças e os adolescentes ganham o *status* de sujeitos de direitos, rompendo assim com a antiga lógica repressiva. “Os destinatários do ECA já não eram mais os menores. A nova legislação se aplicava a todas as crianças e a todos os adolescentes do território nacional, que passaram a ter seus direitos básicos garantidos.” (SILVA; LOPES, MALFITANO, 2006, p. 119).

[...] o ECA passou a exigir: a formulação de política de proteção integral a todas as crianças e adolescentes (através de políticas sociais básicas – saúde, educação,

lazer, habitação), a ser desenvolvida pelos municípios; a existência de políticas assistenciais para atendimentos compensatórios; a implantação de assistência médica, psicossocial e jurídica à criança e ao adolescente vitimizados; e, finalmente, a defesa jurídico-social dos envolvidos em situações com implicações legais. Além disso, foi definido que a gestão da questão da infância e da adolescência deve ser norteadada pela descentralização político-administrativa, pela participação popular, através de suas organizações, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis - Municipal, Estadual e Federal; mais ainda, as necessidades de crianças e jovens devem ser acolhidas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que formula e controla a efetivação dos programas definidos a partir das políticas públicas infanto-juvenis instituídas por lei municipal e pelo Conselho Tutelar de Direitos, órgão que aplica as medidas de proteção. (SILVA; LOPES, MALFITANO, 2006, p. 120).

Conforme esclarecem Silva, Lopes e Malfitano (2006), esse inédito status, recém-adquirido pelas crianças e adolescentes na legislação, foi fruto de uma intensa mobilização nacional e internacional de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Após dois meses de aprovação do ECA o Brasil ratifica o documento elaborado na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, promovida pela ONU. Tal ação veio reiterar os princípios protetivos anunciados a partir da CF (Constituição Federal) de 1988 e do ECA, criando assim o paradigma de proteção integral.

Entendemos que a legislação é a maneira formal de se garantir a proteção da criança e do jovem no atual momento em que se encontra a sociedade capitalista, embora reconhecemos, que não basta a existência de um direito formalizado a partir de uma lei para que a sua efetivação se concretize. Nesse sentido, verifica-se que o Brasil atualmente vive um cenário contraditório em relação à proteção de crianças e adolescentes, tendo em vista que o país, ao mesmo tempo em que se orgulha de possuir uma legislação modelo no que diz respeito à proteção legal de crianças e adolescentes, ainda não foi capaz de resolver questões como: o trabalho semi-escravo realizado por crianças e adolescentes; o genocídio de jovens e adolescentes pobres e negros nas grandes capitais; a educação de qualidade para toda a população; a permanência e o sucesso escolar; a universalização do acesso ao ensino superior, entre muitas outras.

2.4 As formas de ser adolescente e de vivenciar a adolescência

Esse tópico busca apresentar, discutir e identificar indicadores de risco e proteção a partir dos relacionamentos e interação que os jovens estabelecem em diferentes meios de convivência. Buscamos ainda compreender o papel da religião em suas vidas, e a possibilidade de nutrirem projetos de vidas.

2.4.1 Os adolescentes e os relacionamentos nas comunidades

Os adolescentes participantes do nosso estudo avaliaram de forma negativa as interações sociais na comunidade. Para eles, as discussões e os conflitos, além da falta de respeito e a presença da polícia no bairro são elementos que representam a dificuldade da convivência comunitária.

O adolescente Neymar, por exemplo, indicou que não aprecia as frequentes discussões entre os moradores em sua comunidade: “Tem vez que tem briga no bar, um monte de coisa assim. Chamam a polícia.” (NEYMAR, 2013). Já Mayara sinalizou que o desrespeito explícito que alguns grupos praticam, lhe causa preocupação: “[...] tem um senhor que mora aqui que as meninas ficam mexendo com ele, ai assim eu tenho dó dele. Ficam mexendo com ele, pegam o chapéu dele, e saem correndo”. (MAYARA, 2013).

Quando questionamos Lorryne sobre o que ela mais apreciava na comunidade, se eram as pessoas ou o lugar, ela respondeu que era o lugar, no entanto, quando perguntamos o porquê, ela respondeu da seguinte forma: “Por que aqui eu conheço quase todo mundo, se eu fosse mudar para outro lugar até eu conhecer outras pessoas, é muito ruim. Aqui é melhor.” (LORRAYNE, 2013). Em outro trecho ela destacou que o principal motivo dos conflitos entre os moradores seria: “os vizinhos que não [...] dão muito bem, tem vizinho que quer ser melhor que o outro”. (LORRAYNE, 2013)

Gabriela também diz se incomodar com a falta de cuidado com o bairro, as manifestações de desrespeito e a violência: “ter mais cuidado com o nosso bairro, melhorar um pouco e parar com essa confusão [...] no bairro. Então eu queria que melhorasse isso”. (GABRIELA, 2013), afirmou a jovem. Além disso, ela desaprova o comportamento de alguns moradores: “[...] quando nós fazemos alguma coisa para ajudar o bairro, eles acabam destruindo, aquilo que nós fizemos”. (GABRIELA, 2013).

Quanto às questões relacionadas às interações presentes na comunidade, a participante Roberta destacou que considera que a indiferença e a individualidade dos moradores é o que mais a incomoda: “Falta amizade, as pessoas estão separadas, cada um para o seu lado e acabou. Acho que cada um se importa consigo mesmo.”. (ROBERTA, 2013). Nesse mesmo sentido, a adolescente pontuou que gostaria que a comunidade se unisse: “Ai, tipo, um ajudar o outro quando precisa e também que eles fossem mais humilde!” (ROBERTA, 2013).

A adolescente evidencia uma discriminação no bairro em relação ao tipo de vestimenta que utiliza: “Ah, porque tipo, as pessoas te olham de cima e em baixo, do modo que você está vestido, só porque você está com uma blusa diferente ela já te julga”. (ROBERTA, 2013).

Os adolescentes demonstram que não se sentem acolhidos na comunidade e criticam a falta de solidariedade e união entre os moradores do bairro. No que tange aos relacionamentos avaliados como ponto positivo na comunidade, os jovens expressaram que interagem de forma satisfatória com alguns amigos que possuem no bairro com os quais frequentam juntos a escola e o Projeto (tais aspectos, no entanto, serão discutidos em outras subcategorias). Ou seja, os jovens que participaram de nosso estudo apresentam uma visão positiva acerca dos relacionamentos comunitários, a partir das interações que ocorrem **próximas** a eles, e promovidas por locais presentes na comunidade, como a escola o Projeto Social e a igreja. Já as interações na comunidade de forma ampla são vistas em um sentido negativo.

Podemos inferir que as vivências comunitárias colaboram para a construção da identidade dos adolescentes, pois segundo Ungar e cols (2007b) a identidade deve ser pensada de forma co-construída a partir das interações sociais: “um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos”. (LIBÓRIO; UNGAR, 2010, p. 482).

Assim, ao avaliarem os relacionamentos comunitários de modo negativo, os adolescentes estão expressando que, apesar de pertencerem a uma determinada comunidade eles não concordam com as atitudes desrespeitosas, preconceituosas, e/ou violentas praticadas pela população local.

É possível ainda levantar a hipótese de que os adolescentes, diante das relações na comunidade se relacionam afetivamente por meio dos seguintes critérios:

- Prioritariamente indivíduos que compartilham das mesmas vivências sociais (escola, Projeto Social, Igreja, etc.);
- Dada à condição do primeiro critério, acreditamos que os jovens pesquisados possuem uma maior identificação com colegas de faixas etárias próximas. Esse critério de amizade foi confirmado durante a coleta de dados, uma vez que evidenciamos que nenhum dos cinco adolescentes relatou se relacionar/ter amizades com pessoas muito acima ou abaixo de sua faixa etária (com exceção, é claro, de familiares);
 - No interior da comunidade preferem estabelecer vínculos com indivíduos que apresentam características valorizadas por eles, tais como a

solidariedade, o respeito, a responsabilidade pelo cuidado e valorização da comunidade.

Os jovens acabam, assim, afirmando sua identidade por meio de oposição, ou seja, ao serem capazes de reconhecer que na comunidade há ausência de respeito e solidariedade, os adolescentes estão querendo afirmar que de forma oposta, são respeitosos e solidários.

Ao afirmarem que rejeitam a violência, o desrespeito e a falta de compromisso com a comunidade, os jovens querem explicitar que não concordam com essa realidade, acreditando de forma um tanto quanto ingênua que todos esses problemas expressam características individuais e sociais. Acreditamos que a precariedade material pode influenciar a precariedade das relações, por isso não podemos nos esquecer de que o Estado na maioria das vezes está ausente ou parcialmente presente no que se refere ao oferecimento de apoio social às famílias em situação de pobreza. Sendo assim, a criação e implantação de projetos/políticas, por parte do poder público, que visem à melhoria da qualidade de vida e o fortalecimento das comunidades é essencial para a estruturação de uma comunidade efetivamente protetiva. Ou seja, para se proteger, as comunidades pobres necessitam antes, estarem “protegidas”, principalmente das adversidades sócio-econômicas. (ASSIS et al, 2005).

Um elemento importantíssimo de fortalecimento da comunidade se vincula a possibilidade da população se unir e se organizar, para reivindicação de direitos:

[...] a união dos membros de algumas comunidades tem demonstrado o quanto elas são capazes de reduzir o descaso governamental, tomando em suas próprias mãos uma parcela de responsabilidade de proteção das pessoas mais vulneráveis que ali moram. Se houver um clima de interesse e confiança entre os vizinhos, comerciantes e demais pessoas da localidade, pode-se melhorar a proteção de toda a comunidade. (ASSIS et al, 2005, p. 29).

A respeito das potencialidades dos relacionamentos comunitários para a promoção de fatores de proteção e processos de resiliência dos adolescentes da pesquisa, acreditamos que se dá de forma direta e indireta. Sendo que a primeira ocorre a partir do estabelecimento de relacionamentos com os pares e a segunda por meio da construção de identidade, ao oferecer modelos de comportamentos e atitudes os quais eles recusam, afirmando assim sua identidade através da oposição. Desse modo, a partir das identificamos que a presença da tensão *Identidade e Relacionamentos*.

2.4.2 Os adolescentes e suas famílias

Castro e Libório (2010) destacam que as recentes pesquisas que investigam processos de resiliência em indivíduos em situação de risco ou vulnerabilidade, tem sinalizado a importância da capacidade de desenvolvimento de confiança como um potente indicador protetivo para a superação e enfrentamento de adversidades. Destacando ainda que “o acolhimento do sujeito na sua cultura de origem passa pelo estabelecimento de vínculos de confiança, estabelecidos no seu grupo social.” (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p. 61).

A confiança estabelecida entre os seres humanos constitui-se como uma experiência humana essencial durante todo desenvolvimento do sujeito, podendo marcar definitivamente a trajetória da pessoa. Ao longo do ciclo vital, iniciando nos primeiros cuidados maternos e passando pelos diferentes momentos evolutivos exercitamos a capacidade de confiar. (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p. 61).

Diante das afirmações dos autores a respeito da importância dos relacionamentos para o desenvolvimento humano, fica evidente o papel privilegiado da família como grupo social capaz de oferecer proteção, segurança, suporte emocional, afetivo e material, a promoção à manutenção de vínculos significativos, sem perder de vista é claro que a família é a primeira e possivelmente a principal referência para o indivíduo em processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, acreditamos que a análise da dinâmica familiar pode oferecer dados importantes a respeito dos indicadores de risco e de proteção. Sendo assim, nesse tópico em particular, analisaremos as vivências dos participantes no interior de suas famílias.

A respeito dos relacionamentos importantes em sua vida, a jovem Lorryne (2013), destacou que as pessoas mais significativas para ela são: “[...] minha mãe e meu pai, primeiro eles. Minha tia e a minha avó”. Durante a realização da segunda entrevista, pedimos a adolescente que escolhesse em primeiro lugar a fotografia que ela tivesse gostado mais. Lorryne por sua vez, escolheu uma fotografia de sua mãe, justificando sua escolha da seguinte forma: “Porque eu achei a mais bonita que está aqui no álbum”. (LORRAYNE, 2013). Ainda perguntamos a ela o qual o significado da mãe em sua vida, a jovem nos respondeu:

Significa tudo, é uma pessoa que eu admiro. Por que assim, tipo tudo que eu peço para ela “fazendo um favor” ela me dá. É uma relação boa. De vez em quando nós brigamos de vez em quando nos damos bem. (LORRAYNE, 2013).

Mesmo reconhecendo que entre ela e a mãe ocorrem momentos de atritos, a adolescente destaca que tais eventos não prejudicam nem afetam a boa relação entre as duas. Além disso, a mãe é descrita como alguém que ela admira e que satisfaz os seus desejos.

Em seguida, pedimos à estudante que nos mostrasse uma foto que representasse algo bom/positivo e em sua vida e ela prontamente escolheu uma foto de seu pai. A respeito da relação com o pai Lorryne (2013), limitou-se a dizer que “é boa”, e também afirmou que o pai é uma pessoa em que pode confiar.

Sobre a família, Neymar nos contou, durante as entrevistas realizadas, que gostaria de morar com seu pai na cidade de São Paulo, e que o mesmo o teria convidado. No entanto, ele diz viver um dilema, uma vez que gosta muito da mãe e por isso acredita que seria difícil viver longe dela.

[...] meu pai, [...] ele fica falando todo dia para mim com quem eu quero morar. Ai eu falo para ele que eu não sei ainda e todo dia ele fica falando. É difícil eu falar que eu quero morar com ele e deixar a minha mãe e é difícil e falar que quero morar com a minha mãe e deixar meu pai. (NEYMAR, 2013).

Ele ainda indicou que “[...] tem algumas férias que eu vou para São Paulo com ele.” (NEYMAR, 2013).

Quando perguntamos ao adolescente quais relacionamentos são importantes para ele, de imediato respondeu: “Minha mãe é a pessoa mais importante para mim. Porque ela me ajuda nas coisas quando eu tenho uma dificuldade.” (NEYMAR, 2013). No segundo encontro com o adolescente em que pedimos para ele escolher uma fotografia que revelasse algo bom em sua vida ele pegou uma foto de sua mãe. Sobre a referida fotografia o jovem destacou que sua mãe representa algo positivo em sua vida, pois “ela me criou, ela me trata muito bem em casa, a gente se fala muito, ela é muito legal comigo.” (NEYMAR, 2013).

O estudante pontuou durante a entrevista que não quis fotografar o padrasto porque ele representa algo negativo em sua vida. Ainda durante a infância o participante soube que o padrasto não era seu pai biológico: “Aliás, eu nem sabia, eu pensei que ele era meu pai, porque quando minha mãe foi morar com ele eu era pequenininho [...] a minha mãe falou para mim. Ai eu descobri que ele era meu padrasto e fiquei triste”. (NEYMAR, 2013).

O adolescente também afirmou que são raras as vezes que o padrasto o leva para passear: “Nós só passeia quando ele vai ao churrasco na casa do amigo dele, porque ai ele leva, ai vai minha mãe, minha irmã e eu”. (NEYMAR, 2013). Ainda sobre o relacionamento com o padrasto, Neymar detalhou que não costuma receber presentes dele: “A maioria das

vezes não, poucas vezes ele trouxe. Tipo coisa de comer assim, que ele comprou para a minha irmã ai ele traz para mim também.” (NEYMAR, 2013).

Embora o jovem apresente o conflito vivido com o padrasto como algo negativo, ele também expressou que desejaria que o relacionamento entre eles melhorasse, afirmando assim que gostaria que o marido de sua mãe “[...] ficasse de bem comigo, que ele falasse mais, que ele saísse mais comigo”. (NEYMAR, 2013).

A participante Mayara afirmou durante as entrevistas que os pais tratam de forma diferente, ela e o irmão. Por esse motivo, nos esclareceu que algumas vezes já imaginou fugir de sua casa: “De vez em quando eu tenho vontade de sair de casa”. (MAYARA, 2013). Segundo a adolescente, o desejo expresso de deixar sua casa e família diz respeito ao fato dela acreditar que o seu pai e sua mãe não tratam de forma justa e igualitária ela e o irmão mais velho. Tal aspecto faz com que a adolescente se sinta incompreendida por eles, que além de fazerem muitas cobranças, parecem não compreender ou se importar com os seus problemas:

[...] de vez em quando eu pensava que meu pai amava meu irmão mais do que eu. Ai eu ficava meio assim, ficava triste e quase entrei em depressão também. Por causa que, tipo assim, meu irmão tirava nota ruim na escola ai ele não falava nada ai quando agora quando era eu ele brigava comigo e falava que ia me bater. (MAYARA, 2013).

Como é possível visualizar nesse último trecho, ela demonstra sentir insegurança em relação ao amor de seu pai. Indicando inclusive que essa questão pode estar relacionada com os seus momentos de tristeza e depressão. A jovem está convencida que a causa de todos esses problemas que vem enfrentando é o fato de ela acreditar que o seu pai a trata de forma desigual em relação ao seu irmão. Ainda de acordo com a adolescente, o pai a repreende e ameaça quando tira notas baixas na escola, não apresentando a mesma atitude quando o mesmo acontece com o irmão mais velho.

A participante também nos contou que uma das professoras tem buscado ajudá-la com essas questões: “[...] minha professora de matemática [...] tipo, ela falou assim: ‘Não é porque o seu pai não te ama, é porque tipo ele tem dois filhos e para ele também é difícil.’” (MAYARA, 2013). Para a estudante as palavras da professora a tem ajudado a pensar em todos esses conflitos: “[...] ai eu fui me acostumando, só que mesmo assim eu ainda estou meio assim”. (MAYARA, 2013). As autoras Costa e Déll’Aglío (2009), sugerem que “A maneira que os pais interpretam o comportamento dos filhos e o seu estilo parental influenciam no desempenho acadêmico, no desenvolvimento de transtornos de humor, de autoconfiança e autoestima [...]”. (p. 229).

Nesse último trecho, é possível observar que a forma como os pais de Mayara reagem diante de suas dificuldades na escola, pode estar reforçando o seu insucesso escolar. Ou seja, a adolescente, ao afirmar que “quase entrou em depressão”, demonstra estar sofrendo não só por não conseguir atender as expectativas de sucesso escolar de seus pais, como também pelas ameaças advindas das dificuldades educativas. Uma das consequências do baixo rendimento escolar pode ser a diminuição das expectativas de sucessos em outras áreas da vida, portanto, o insucesso escolar pode significar um indicador de risco para os adolescentes. (COSTA; DÉLL’AGLIO, 2009).

Especificamente a respeito da mãe, a adolescente destacou: “É bem legal, mas só que tipo, ela não é dessas coisinhas de ficar dando abraço e beijo, ela é meio assim”. (MAYARA, 2013). Em suma, a adolescente considera que a convivência com a sua família apresenta aspectos negativos e positivos:

Olha, eu acho que é positivo e negativo, porque minha mãe e meu pai brigam de vez em quando, passamos por dificuldades quando os parentes morrem, acho que é [...] bom e negativo. Agora é bom que eu acho, quando a gente se reúne para jantar , conversar ai eu acho [...] bom. (MAYARA, 2013).

Mayara sinaliza que a parte negativa do relacionamento familiar são as brigas, mas que em contrapartida a família também vivencia momentos de harmonia e respeito, sobretudo quando se reúnem para conversar.

Embora tenha pensado em fugir de casa como havíamos destacado anteriormente, ela reconheceu na entrevista que talvez essa não seria a melhor forma de enfrentar a situação. Nesse sentido explicitou: “eu acho que eu vou deixar os meus pais tristes né. Tipo eu sou uma coisa muito importante na vida deles”. (MAYARA, 2013). Além disso, a estudante esclarece que um de seus maiores sonhos é: “Que meu pai não ficasse desse jeito e meu irmão também”. (MAYARA, 2013). Ou seja, um dos desejos da adolescente é o de melhorar a convivência com o pai e o irmão.

No que tange com seus relacionamentos familiares, a participante Gabriela destacou que deixar de morar com a mãe foi o momento mais difícil de sua vida:

[...] eu morava com ela, ela me catou e falou para mim que não queria mais eu, [...] ela me mandou para a casa do meu pai. Chegando aqui eu não aguentava ficar aqui, eu não queria ficar aqui eu queria ficar do lado da minha mãe. Sempre como eu fiquei ai quando foi esse ano, o [...] o meu irmão foi para lá e eu ficava pensando porque só ele? E eu fico. E meus dois irmãos podem ir e eu não? Ai meu pai falava: ‘não fica assim não, você vai ver, depois ela vai querer’. (GABRIELA, 2013).

Como fica claro na citação em destaque, a adolescente declara que possui um enorme desejo voltar a residir com a mãe e os irmãos. Atualmente, a mãe da adolescente reside com o seu segundo marido, um filho do primeiro casamento e um filho do seu segundo casamento, ou seja, com os irmãos da jovem.

Para a estudante o relacionamento com os familiares é algo que considera mais relevante para a sua vida:

[...] meus irmãos, a minha mãe e o meu pai, e a minha família, é o que eu acho importante, é isso. Porque desde pequena eu fui criada com eles e eu fui assim ai foi já pegando amor e carinho por eles, então eu acho que é eles. (GABRIELA, 2013).

Ainda a respeito da importância da família em sua vida, Gabriela assevera: “[...] eles representam tudo para mim”. (GABRIELA, 2013).

Ela também relatou que antes de residir com o pai, não se dava bem com a madrasta, no entanto, quando se mudou para a casa dele, as duas se tornaram bem próximas:

[...] até os meus dez anos eu não gostava muito dela não. Eu comecei a morar com o meu pai aos dez anos. Já faz três anos que eu moro com ela. [...] agora eu gosto. Quando eu não gostava ainda dela, nós começávamos a brigar, essas coisas. (GABRIELA, 2013).

Atualmente a adolescente considera a madrasta como sua “segunda mãe”, e hoje em dia ela até mesmo a trata dessa forma: “[...] eu a chamo de mãe [...] ai eu falo ‘Mãe me ajuda aqui’, ai ela me ajuda, ai eu levo para a escola, e quando chega lá está tudo certinho. [...] eu gosto dela e ela é legal”. (GABRIELA, 2013). A jovem também indicou que a esposa de seu pai é uma das pessoas que mais a incentiva e apoia: “[...] minha madrasta me apoia bastante sempre que eu quero fazer alguma coisa, ela fala nós vamos conseguir, nós vamos fazer isso.” (GABRIELA, 2013).

Gabriela nos revelou que o pai a proíbe de falar com a mãe, então, sempre que pode, ela telefona da escola para a sua genitora, pois assim, seu pai não fica sabendo. “Meu pai não deixa telefonar, mas quando é na escola eu ligo escondido”. (GABRIELA, 2013). Ou seja, para realizar o desejo de se comunicar com a mãe mesmo sem autorização do pai, Gabriela, ao invés de simplesmente ser passiva diante da situação, lança mão de estratégias como a de telefonar a partir escola, o que para nós é um indicativo da tensão poder e controle como analisa Ungar e cols (2007b).

Aliás, ficar sem se comunicar com a mãe por um longo período de tempo, significou algo muito angustiante para a adolescente:

[...] quando eu fiquei oito meses sem ver minha mãe, quando meu pai não deixava eu sentia falta dela. Às vezes eu falava “senhor, eu quero fugir!”, mas eu não ia porque eu ia superar isso, eu ia conseguir, eu ia até o fim... E eu consegui! (GABRIELA, 2013).

É interessante observar que apesar da adolescente descrever o episódio como algo que lhe causou sofrimento, provocando inclusive o desejo de fugir de casa, ela também indica que foi capaz de superar a dificuldade de estar distante de sua mãe.

Embora resida com o pai, Gabriela apontou que se sente melhor ao lado da mãe: “Com a minha mãe eu acho que eu ganho um pouco de conforto, que eu não tinha antes, e com o meu pai eu acho que falta de conforto também. Porque da minha mãe eu ganho e do meu pai falta.” (GABRIELA, 2013).

Especificamente sobre o relacionamento com o pai, a adolescente indica que o sente ausente e que desejaria que os laços entre os dois fossem estreitados:

[gostaria] que ele fosse um pai amoroso e que me falasse: “como foi o seu dia hoje?” Isso eu acho que tá faltando nele e que eu gostaria que tivesse mais. [...] só que com o filho da minha madrasta ele já um pouco diferente. Ele brinca, ele se diverte, mas comigo e com os meus irmãos não! (GABRIELA, 2013).

Mesmo declarando críticas ao pai, Gabriela reconhece que ele é alguém importante para a sua vida. “Meu pai também representa tudo. Tudo no mundo para mim.” (GABRIELA, 2013). A partir dos relatos da adolescente é possível verificar que ela tem um sentimento de ambiguidade em relação ao seu pai, pois muito embora ela goste de viver ao lado dele e da madrasta e também afirme que ele é “tudo em sua vida”, ela o sente distante afetivamente. Ademais, como deixa claro em vários trechos das entrevistas, a jovem aguarda ansiosamente o momento em que poderá voltar a residir com a sua mãe, assim que ela for sorteada no programa para aquisição de moradias populares. O trecho a seguir explicita de forma bastante clara esse desejo da adolescente: “[...] eu quero a minha mãe. [...] é difícil porque eu gostaria de uma coisa, só que Deus fez outra”. (GABRIELA, 2013).

Perguntamos à participante Roberta como se dava a relação com dela com a mãe, e ela nos respondeu da seguinte forma: “[...] ela não me dá atenção! Por que tipo, eu tenho dois irmão pequenos, aí ela não tem muito tempo”. Embora nesse último trecho a adolescente tenha afirmado que sua mãe não tem tempo de lhe dar atenção, pelo fato de ter que cuidar de outros dois filhos mais novos, Roberta não acredita que tal comportamento de afastamento de sua mãe, seja por esse motivo, até porque segundo a jovem “[...] ela dá atenção para todo mundo e não só para eles”! (ROBERTA, 2013).

Ela também afirmou que a relação com a mãe ocorre de maneira indiferente, uma vez que as duas dialogam e interagem de forma restrita:

A gente nem se fala muito, porque de manhã eu vou para o projeto e ela para o trabalho dela, ai depois eu vou para escola. Ai na hora que eu venho eu vou para o basquete, ai eu chego só 8 horas, ai eu tomo banho e vou assistir à televisão. (ROBERTA, 2013).

A baixa percepção de apoio familiar nas famílias de baixa renda pode estar relacionada com o fato da família se manter um longo período afastado de casa em busca do sustento financeiro familiar e não necessariamente a falta de afeto e apoio emocional. (COSTA; DÉLL'AGLIO, 2009).

A adolescente nunca conheceu o pai e também afirma ter um relacionamento distante de seu padrasto: “Eu não falo muito com ele! [...] a gente não se fala muito. Eu não gosto dele!”. (ROBERTA, 2013). A participante nos explicou que um dos motivos dela não gostar do padrasto se dá a partir do fato dele a responsabilizar pelos comportamentos transgressores dos seus irmãos mais novos: “[...] tipo, meus irmãos fazem coisa errada e ele fala que é eu para a minha mãe. Ai culpa vem em mim.” (ROBERTA, 2013). É válido mencionar que a jovem não fotografou o padrasto nem a mãe, no entanto, fotografou os irmãos menores.

Lorrayne ainda nos informou que sua irmã também é uma pessoa importante em sua vida. Muito embora elas não façam muitas atividades juntas, ela nos disse que a irmã é alguém que lhe inspira confiança: “Quase nada nós faz juntas, mas se eu falo alguma coisa para ela não contar para outra pessoa, fica só entre nós” (LORRAYNE, 2013). A irmã também aparece nas fotografias como elemento positivo para a vida da jovem. Sobre o relacionamento com ela, Lorrayne também destacou: “Quando eu preciso, ela me ajuda, porque quando eu quero sair, ai eu falo para ela pedir para mãe a deixar ir junto, ai vai, eu e ela.” (LORRAYNE, 2013).

Outra figura importante na vida do adolescente Neymar é a sua irmã mais nova. Ele fez questão de fotografá-la. Sobre o relacionamento entre os dois, ele pontuou: “Ela é muito legal comigo. Quando eu faço alguma coisa errada ela não conta para a minha mãe”. (NEYMAR, 2013).

Como Roberta priorizou fotografar os amigos, perguntamos a ela se existiam outras pessoas importantes em sua vida. Ela, por sua vez nos esclareceu que considera como relacionamentos relevantes “as amigadas, [...] só, [...] as minhas irmãs e os meus amigos.” (ROBERTA, 2013). A jovem inclusive considera a irmã mais velha como um modelo a seguir:

Porque tipo assim, ela é um exemplo, porque quando preciso de ajuda ela ajuda mesmo que não pode [...], ela é batalhadora. Ela trabalhava numa loja de chocolates, ela trabalhou lá, ai agora ela está numa loja que vende roupas e têm duas filhas. (ROBERTA, 2013).

A partir das falas de Neymar e Lorryne observamos que o relacionamento com as suas respectivas irmãs se dá de forma carinhosa e respeitável, baseada em valores como a confiança e a lealdade. Ou seja, no convívio entre irmãos:

[...] são também comuns os sentimentos positivos, o companheirismo e o compartilhamento de segredos. [...] nas relações estabelecidas por esses adolescentes, configura-se a constante oportunidade de aprender a negociar, ouvir e efetuar críticas, elaborar falhas e pedir desculpas. (ASSIS et al, 2008, p. 33).

A participante Mayara, no entanto, sugeriu que o relacionamento com o seu irmão mais velho é algo negativo em sua vida, tendo em vista que: “Meu irmão é chato. Ele qualquer coisinha, ele fica criticando os outros”. (MAYARA, 2013).

Já Gabriela fez questão de apontar que têm uma boa convivência com o filho de sua madrasta. “Ah! Ele é legal. Brincamos, falamos sobre como foi à escola, nós fazemos lição juntos [...] às vezes ela compra roupa para ele, ai ela compra para os dois, para ninguém brigar”. (GABRIELA, 2013).

Com exceção de Mayara, os jovens pesquisados disseram estabelecer vínculos positivo com os seus irmãos. De acordo com Assis et al (2008) a relação entre irmãos é protetiva quando se estabelece a “constante oportunidade de aprender a negociar, ouvir e efetuar críticas, elaborar falhas e pedir desculpas”. (ASSIS et al, 2008, p. 33).

Lorryne também fotografou a prima, pois a considera como alguém significativo em sua vida: “[...] quando eu precisava sair assim, eu a chamei, e ela foi junto comigo. Quando ela não pode ir lá buscar a irmãzinha dela, eu que fui lá buscar, quando ela precisou ir no bar eu fui para ela.” (LORRAYNE, 2013). Durante o processo de coleta de dados a tia de Lorryne (mãe da referida prima da adolescente) faleceu. Devido a esse fato, no momento da segunda entrevista realizada com a jovem ela sinalizou que, este era um momento difícil em sua vida e que tem buscado apoiar a prima que perdeu a mãe. Assim, a adolescente relatou o seguinte exemplo em que é possível observar esse apoio: “[...] a minha prima falou, ‘ah, dorme aqui comigo, para eu ficar mais consolada’, ai eu peguei e fui dormir com ela, ai eu dormi uma semana com ela”. (LORRAYNE, 2013). Lorryne ainda afirmou ter se arrependido de não ter fotografado a tia antes das fotos serem reveladas.

Já Mayara nos informou que ter perdido o primo, foi o momento mais angustiante que vivenciou, como é possível identificar no relato a seguir: “Quando meu primo de três aninhos faleceu. [...] fiquei praticamente uma semana chorando, ele tinha problema no coração. Deu parada cardíaca”. (MAYARA, 2013).

A participante Roberta anunciou que o momento mais difícil de sua vida foi morte do primeiro marido de sua irmã: “[...] a perda do meu cunhado. Foi [...] em 2009, ele estava indo trabalhar ai ele bateu o carro”. (ROBERTA, 2013). Vale destacar que na época a jovem tinha apenas nove anos de idade.

Três participantes ainda demonstraram ter sofrido com a morte de um parente próximo como no caso de Mayara que perdeu o primo, de Lorryne cuja tia faleceu e Roberta que perdeu o então cunhado em 2009. A respeito da perda de um ente querido durante a adolescência Assis et al (2005) indicam que:

A morte dos pais ou de outros familiares é um dos acontecimentos mais traumatizantes na vida de crianças e adolescentes. [...] nessas horas é muito importante sentir a segurança do amor de outras pessoas. Quando a família transmite afeto e tranquilidade, o menino e a menina enfrentam e superam com mais facilidade a dor da perda de uma pessoa querida. (ASSIS et al, 2005, p. 19).

No que tange ao relacionamento com os familiares a maioria das falas dos adolescentes expressam que eles obtêm da família suporte afetivo e emocional. No entanto, três deles (Mayara, Gabriela e Roberta) afirmaram ter dificuldade de relacionamento com um dos genitores. Enquanto os participantes Neymar e Roberta, disseram não se dar bem com os seus respectivos padrastos. Esses adolescentes reconhecem que os conflitos familiares vivenciados lhes trazem angústia e sofrimento, no entanto, todos eles apresentaram o desejo de melhorar a convivência com os pais, mãe e padrasto. Tais aspectos evidenciam que o entorno familiar “nunca é perfeito nem invulnerável, mas quando o saldo protetor é mais intenso e constante, consegue minorar os efeitos daninhos das adversidades”. (ASSIS et al, 2008).

Apesar da aparente ambigüidade e contradições presentes nos discursos dos adolescentes a respeito dos significados dos familiares em suas vidas, é válido destacar que todos eles, de forma geral, valorizam e respeitam os membros de suas famílias. Por isso mesmo é possível enfatizar que:

[...] a família precisa ter equilíbrio emocional. Isso não quer dizer que ela é isenta de problemas, mas sim que ela tem potencial para encontrar

alternativas para solucionar os conflitos sem deixar grandes marcas das experiências difíceis vividas. (ASSIS et al, 2005, p. 27).

Além disso, não identificamos no contexto familiar dos adolescentes, problemas considerados preocupantes como o consumo abusivo de álcool, a utilização de drogas, problemas de saúde graves, ou até mesmo, envolvimento com a criminalidade e/ou relatos de violência doméstica.

2.4.3 Amigos e amizades

Além da família, as amizades apareceram nas narrativas dos adolescentes como relacionamentos protetivos importantes. Todos os participantes indicaram que a relação com os amigos é satisfatória e lhes oportunizam momentos de prazer, bem estar, lazer, além de suporte afetivo. Os jovens também apontam que os amigos são confiáveis e confidentes.

A participante Lorryne nos indicou que os amigos são pessoas que a ajudam: “Meus amigos do bairro toda hora que você precisar eles estão ai para te ajudar, nas horas ruins e na horas boas.” (LORRAYNE, 2013).

O relacionamento de Neymar com os amigos também aparece no discurso do adolescente como algo positivo. Sobre as atividades que realiza com os colegas o jovem destacou:

Tem vez que a gente forma tipo um time e vem aqui no campo, tem alguns que chamam para jogar vídeo game em casa, nós vamos ao parque do povo [...] às vezes tem jogos lá. E tem vez que nós passeamos pela cidade, pelo bairro, por aí. (NEYMAR, 2013).

Segundo o estudante, estar com os amigos é bom por que: “[...] nós podemos falar besteiras, pode ir num lugar e eles vão conosco, pode vir no campo jogar bola com a gente”. (NEYMAR, 2013).

O adolescente ainda indica que gostaria de ser como seu amigo Fabio, que segundo ele é um excelente jogador de futebol: “[...] esse moleque joga demais bola, ele já tem até um contrato já, para jogar no Corinthians quando crescer [...] ele faz projeto aqui também. Quando estiver com 16 já vai jogar no Corinthians já”. (NEYMAR, 2013). Para o adolescente o amigo é o seu maior exemplo de sucesso.

Inicialmente quando questionamos Mayara sobre o relacionamento com amigos ela nos respondeu: “Primeiramente amigos eu não tenho, porque amigo primeiramente é Deus. Mas assim, colegas assim da escola eu tenho, aqui no projeto também”. (MAYARA, 2013).

Muito embora, em um primeiro momento a estudante tenha afirmado que não possuía amigos e sim colegas, em vários outros momentos da entrevista ela afirmou que seus esses colegas são indivíduos importantes em sua vida. Tal hipótese se confirma no trecho a seguir: “[eles são] praticamente da minha família, né [...] eles me ajudam muito também, eles se preocupam bastante comigo, eles me consolam bastante. Praticamente da minha família mesmo”. (MAYARA, 2013). Ela também nos explicou que os seus colegas a ajudaram a superar a morte de seu primo: “[...] quando o meu primo morreu, eu morava aqui já, ai eles ficavam sempre comigo lá em casa quando minha mãe ia trabalhar e meu pai também”. Esse último trecho ilustra bem o fato de Mayara ter destacado na fala anterior o fato dos colegas serem alguém que a consolam.

No que se refere à interação da adolescente com as colegas, ela nos relatou:

A Giovana gosta de ficar mandando mensagem, a Kátia fica conversando na sala comigo mais do que faz lição. As meninas gostam de jogar vôlei quando não tem nada para fazer aqui no projeto. A Giovana, a Júlia e a Ana, nós sempre ficava junto era das 10 da manhã até às 10 da noite, se fosse preciso à gente ficava até meia noite. Nós somos muito bobas, nós gostamos de ficar assim junto, tem gente que assim vê até acha que nós somos doidas no meio da rua. (MAYARA, 2013).

Mayara também destacou que uma de suas amigas da escola lhe serve como exemplo de sucesso e inspiração:

[...] a Talita, só que ela não é daqui. Ela é lá da minha escola, ela é modelo mesmo, eu acho ela bem bacana na sala. É, ai eu ficava olhando ela desfilando eu achava bem bacana ela desfilando assim. O meu sonho mesmo é ser atriz. Eu a vendo desfilando dava vontade de ser aquilo também. Mesmo assim eu fico meio assim, em ser modelo ou atriz. (MAYARA, 2013).

Quanto aos amigos que possui, a jovem Gabriela disse que suas melhores amigas estão na escola e também no Projeto. Ela destacou na entrevista o que as suas amigas possuem de melhor: “Elas são assim, companheiras, sempre quando você estiver com dificuldades, elas tentam te ajudar, fazem o máximo para te ajudar. As amigas são aquelas que tá presente, do seu lado apoiando você [...]”. Esse último trecho deixa claro que a adolescente valoriza a sinceridade como valor mais importante para a manutenção de uma amizade. Além disso, destaca que as boas e verdadeiras amigas são aquelas capazes de oferecer apoio nos momentos difíceis.

Sobre os momentos que passam juntas, Gabriela revela que as adolescentes costumam “[...] ficar conversando do dia, das tarefas de casa, eu acho que é isso. [...] nós saímos, por

exemplo, para o lanche e para o cinema, para o shopping, nós vamos sim”. (GABRIELA, 2013).

Quando perguntamos o porquê das amigas terem tamanha importância em sua vida, ela nos respondeu da seguinte forma: “Porque quando eu entrei na escola, elas foram às únicas que me apoiaram em todos os momentos. Porque eu contei para elas o que eu estava passando. [...] e foram as únicas que me apoiaram.” (GABRIELA, 2013).

Gabriela também afirma que gostaria de ser como uma de suas colegas: [...] tudo que eu faço, tudo que eu coiso, ela fala, ela me dá conselho, ela fala das coisas, e eu acho que sim, eu queria ter tudo que ela tem. [...] ela é companheira em todos os momentos. (GABRIELA, 2013). Para a adolescente, a amiga é um exemplo a ser seguido tendo em vista que uma das suas características é a humildade: “[...] ela é humilde, eu gosto bastante dela”. (GABRIELA, 2014).

A jovem Roberta nos contou que os amigos representam os relacionamentos mais significativos em sua vida. Os melhores amigos de Roberta são uma vizinha e também alguns colegas da igreja católica que frequenta. Especificamente sobre sua amizade com uma de suas vizinhas, Roberta (2013) destacou: “[...] a gente se conhece desde o ano passado, e somos melhores amigas”. Ela também indicou que sempre que possível, uma busca ajudar à outra, “[...] até mesmo no trabalho de casa, um monte de coisa ela me ajuda” explicitou a participante. Além disso, apontou que realizam diferentes atividades juntas: “A gente joga basquete, vai para o lanche junto, praticamente quase tudo [...] uma dorme na casa da outra, a gente brinca na rua.” (ROBERTA, 2013). Sobre os amigos da escola, a adolescente fez a seguinte indicação: “Para mim eles são mais que amigos, eles são irmãos para mim. Por que tudo que eu preciso eu converso com eles e eles conversam comigo e assim vai.” (ROBERTA, 2013).

Diante dos depoimentos dos adolescentes é possível observar que os seus melhores amigos são pessoas próximas e que fazem parte do convívio social no qual participam (escola, projeto, igreja e/ou comunidade). Tais aspectos nos sugerem que os jovens foram capazes de construir vínculos significativos para além do convívio familiar, possibilitando assim uma ampliação da sua rede de relacionamentos que por sua vez colaboram para o enfrentamento de dificuldades e desafios. Estamos considerando ainda que:

As relações de amizade que os adolescentes constroem também contribuem para sua competência social, pois favorecem a aquisição de habilidades que propiciam a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional. (ASSIS et al, 2008, p. 36).

Outro elemento relevante a ser destacado sobre as amizades dos participantes diz respeito ao fato de três deles - Mayara, Neymar e Gabriela - terem elegido como modelo de identificação os próprios pares. Os amigos com os quais os adolescentes se identificam são descritos como pessoas interessantes e que obtiveram relativo reconhecimento em atividades que eles gostariam de realizar. Além disso, não foi observado que os amigos possuem comportamento delinquente, o quê, de acordo com Costa e Dell' Aglio (2009), pode significar um indicador de risco.

2.4.4 Os adolescentes e a religião

Outro elemento protetivo importante para os adolescentes que surgiu na fala dos adolescentes foi referente à sua participação em atividades religiosas. Seguindo a tradição religiosa nacional, todas as jovens afirmaram serem praticantes do catolicismo.

Quando perguntamos a Mayara de que forma ela contribuía em sua comunidade, ela nos respondeu que sua contribuição se daria por meio de seu engajamento religioso:

[...] convidado para fazer catequese mesmo. Eu vou às casas das pessoas e pergunto se ela tem filho ou menina ou menino e pergunto se eles querem frequentar a igreja? Se eles são católicos ou se eles são evangélicos? Aí eu escrevo tudo num caderninho e passo para a professora. (MAYARA, 2013).

Um dos aspectos mais relevantes na vida de Roberta é o seu engajamento na igreja Católica do bairro em que mora. Além de participar de diversas atividades promovidas pela instituição religiosa, a adolescente é membro de um grupo de jovens católicos, como explicou a seguir: “Sou coordenadora. A gente faz brincadeiras, a gente desfilou no desfile de Prudente”. (ROBERTA, 2013). Ela também narrou com entusiasmo as atividades que desenvolveu como uma das organizadoras de um acampamento promovido pela igreja: “A gente ficou dois dias lá, para limpar, fomos um dia antes e arrumamos tudo para quando os campistas chegarem”. (ROBERTA, 2013). Roberta também escolheu fotografar uma das amigas da igreja:

Ela é da igreja também. A gente vai para missa, fica conversando lá na frente. Eu conheço ela faz tempo, porque a gente faz teatro junto na igreja. Ela que prepara as falas, a gente vai no sábado ai chega no domingo a gente faz na igreja. (ROBERTA, 2013).

Já Lorryne, a respeito do significado da religião em sua vida, destacou: “A religião para mim é ter fé [...]” (LORRAYNE, 2013). Ela também destacou que frequenta a igreja católica local.

Gabriela também relatou ter um grande envolvimento em atividades religiosas promovidas pela igreja católica de seu bairro: “Eu faço catequese aqui nessa capelinha branca, e todos os domingos eu vou para a missa. Eu acho que Deus tá sempre no meu caminho, me ajudando [...]”. (GABRIELA, 2013). Além de frequentar a missa aos domingos, nesse trecho a adolescente expressou que acredita numa força espiritual divina para lhe ajudar.

Em outro trecho da entrevista ela pontuou que participa de um grupo da igreja e que por isso irá participar do desfile anual de aniversário da cidade: “Eu participo de um grupo chamado infância missionária, e sábado agora das 7:00 às 8:00 horas, nós vamos chegar lá, [...] se arrumar lá, nós vamos começar a desfilar as 8:00”.(GABRIELA, 2013).

Diante dos relatos das adolescentes, é possível observar que elas avaliam a religião como algo positivo em suas vidas, sobretudo quando destacam que participam de forma efetiva das atividades religiosas promovidas pela igreja da comunidade. Além da prática da fé, através da religião, as jovens veem a possibilidade de ampliar seu círculo de amigos e participar de atividades diversas como: a catequese, a infância missionária, o acampamento religioso e o desfile público.

Nas comunidades carentes [...], as igrejas têm suprido lacunas em ambos os campos de apoio – formais e informais. Nos bairros pobres e favelas existe notável carência de serviços básicos delegado ao poder oficial, além de uma falta de espaços de sociabilidade para a formação de apoios sustentáveis. (CERQUEIRA-SANTOS; KOLLER, 2009, p. 137 – 138).

Embora as adolescentes não citem ter recebido da igreja algum tipo de doação, é comum em comunidades pobres as igrejas, a partir do trabalho voluntário, realizarem atividades de distribuição de marmitas, cestas básicas, roupas e calçados entre outros materiais. Ou seja, além de oferecer suporte espiritual, a religião também pode representar uma fonte de apoio social e material.

Um adolescente que frequenta igreja pode maximizar seu desenvolvimento, caso ela promova orientação, ajudando-o a adquirir habilidades cognitivas e emocionais e modificar positivamente seu comportamento; estimule a expressão de sua identidade e lhe ofereça uma comunidade de apoio e estabilidade. (ASSIS et al, 2008, p. 49).

A fé pode ser entendida como uma força interior capaz de amenizar o sofrimento advindo das vivências adversas, podendo favorecer não só o conformismo e a esperança como também a transformação do indivíduo. (ASSIS et al, 2008).

A crença no “invisível” não é um atributo isolado do indivíduo. Sua compreensão apenas pode ser tangenciada quando é avaliada em conjunto a outros aspectos individuais, familiares, sociais e conjunturais. (ASSIS et al, 2008, p. 49).

Nesse sentido, podemos inferir que a presença positiva da religião na vida das participantes pode sinalizar a identificação da tensão *aderência cultural*, ou seja, a religião enquanto elemento cultural é assimilada pelas adolescentes de forma protetiva. Conforme destaca Libório (2011) a participação religiosa, pode significar um aspecto promotor de resiliência, uma vez que expressa a prática de uma atividade cultural significativa para o adolescente, conforme verificado em sua pesquisa; entretanto, não podemos generalizar isso a todas as pessoas, pois isso pode depender da forma pela qual as pessoas incorporam e vivem as normas impostas pela Igreja.

Portanto, reforçamos aqui que a religião nem sempre pode significar proteção para o indivíduo. Ao exemplo da religião católica que, ao condenar publicamente o uso do preservativo, pode levar o “jovem fiel” a adotar um comportamento de risco a sua saúde. A religião pode ainda estar ausente no cotidiano dos adolescentes como no caso do participante Neymar que se mostrou indiferente às questões religiosas.

2.4.5 Os projetos de vida dos adolescentes

Outro elemento protetivo identificado nas entrevistas realizadas com os cinco jovens, diz respeito ao fato deles nutrirem projetos de vida.

Neymar, por exemplo, afirmou que gosta muito de jogar futebol e que só não está treinando, porque sua família não tem dinheiro para comprar uniforme necessário para ele treinar: “[...] eu não tenho dinheiro para comprar as minhas coisas, o kit: chuteira, caneleira, meião, bolsa para levar. Eu não tenho dinheiro, aí eu parei”. (NEYMAR, 2013). O adolescente ainda afirma que: “Meu desejo é ser jogador de futebol e jogar no meu time, o Santos. Se não der certo eu quero ser bombeiro”. (NEYMAR, 2013).

No que tange aos planos e desejos futuros, a estudante Gabriela pontualmente respondeu: “Estudar e ser uma pessoa melhor na vida”. (GABRIELA, 2013). Para a jovem, “ser uma pessoa melhor na vida”, é uma ação relacionada aos estudos, ou seja: “é quando

você estuda e, por exemplo, entra num banco, trabalha, isso que eu acho que é melhor.” (GABRIELA, 2013). A respeito da carreira profissional que pretende seguir, a adolescente destacou a medicina ou carreira de modelo profissional.

A adolescente também pontuou que não será fácil realizar seus sonhos, no entanto acredita: “[...] que na vida eu vou ter que trabalhar muito, para chegar onde que eu quero, e se eu não fizer isso eu não vou chegar onde eu quero.” (GABRIELA, 2013). Gabriela ainda diz sonhar com um futuro autônomo: “Eu acho que se eu trabalhar eu vou poder me sustentar sozinha, e se eu tiver os meus filhos, eu não vou depender de marido nenhum. Eu vou sustentar os meus filhos até o último momento...”. (GABRIELA, 2013). Esse desejo de conquistar uma independência financeira para “sustentar” os futuros filhos, pode estar relacionado em certa medida com a própria situação vivida pela adolescente. Tendo em vista que o principal motivo de não viver ao lado da mãe seria “Porque ela está passando umas dificuldades [...]”. (GABRIELA, 2013).

Semanalmente, mais especificamente às quintas-feiras, Roberta não vai ao Projeto, pois seu professor de artes (que também ministra aulas de desenho no Projeto) lhe concedeu uma bolsa de estudos para cursar desenho em sua escola particular. [...] A gente gosta de desenhar, eu e a minha amiga a gente faz aula de desenho com o professor [...] ela paga, só que ele me escolheu para fazer e eu ganhei a bolsa. Faço [desenhos] de moda e de mangá. (ROBERTA, 2013).

Além de flertar com a carreira de atriz e modelo, a adolescente sonha ainda em cursar medicina. Assim, ao perguntarmos a ela sobre o que ela consideraria como um obstáculo à realização desse sonho, ela respondeu: “[...] a medicina hoje em dia tá muito caro”. (MAYARA, 2013). Mesmo reconhecendo que questão financeira pode ser entrave para estudar medicina, mais adiante na entrevista Mayara pondera: “[...] eu tenho muita força de vontade de fazer as coisas, ai sim, eu acho que eu consigo”. (MAYARA, 2013).

No que se refere às expectativas para o futuro, Roberta sonha em cursar Arquitetura. “Eu quero me formar, quero fazer arquitetura. Eu quero ser designer. Eu acho que eu vou trabalhar a noite e fazer faculdade de dia.” (ROBERTA, 2013). Ela também apontou outros desejos futuros: “Eu queria continuar fazendo o curso de desenho e fazer curso de inglês. Por que tipo, se algum dia eu for para uma cidade fora”.

Dona Júlia, ao falar a respeito do futuro da filha (Roberta), disse sonhar com um “um futuro melhor para ela né, como ela esta aí, é uma menina bem inteligente e bem estudiosa, eu espero um futuro melhor para ela né”. (D. Júlia, 2013). Observamos assim que, embora a mãe não especifique o que seja esse “futuro melhor”, ela sinaliza uma visão positiva para o futuro

de sua filha, demonstrando ainda uma valorização das potencialidades da adolescente como o fato dela ser inteligente e estudiosa.

Lorrayne (2013) por sua vez, expressou o desejo de cursar medicina no futuro: “Meu desejo maior no futuro é ser médica”. A respeito das possíveis dificuldades e obstáculos que poderá encontrar no futuro, a jovem sinalizou: “Tem hora que eu penso que não vai ser tão difícil e tem hora que eu penso que é difícil”. (LORRAYNE, 2013). Além de apresentar projeto de vida relacionado à carreira profissional, a estudante apresenta também ideais vinculados à construção da identidade, ao explicitar sua vontade de se tornar: “[...] uma pessoa melhor e ajudar o próximo”. (LORRAYNE, 2013).

A partir dos relatos apresentados, verificamos que os adolescentes reconhecem as eventuais dificuldades que podem enfrentar para na concretização de seus projetos de vida, no entanto, se veem com capacidade de superá-las. Outro aspecto que nos chama a atenção se relaciona ao fato de os adolescentes, embora viverem em uma comunidade economicamente desfavorecida eles sonham em seguir carreiras que tradicionalmente são seguidas pelos filhos da elite, como: medicina e arquitetura, ou áreas com forte apelo midiático como o futebol, o teatro e a profissão de modelo.

Além de expressarem o desejo de seguirem uma carreira profissional no futuro, os adolescentes sugerem ainda como projeto de vida: a emancipação e a independência financeira, aprender a língua inglesa, fazer uma viagem internacional, o sucesso profissional, ter filhos e serem pessoas melhores.

Tanto Libório (2011), quanto Pessoa (2009) sinalizam, respectivamente, que os projetos socioeducativos assim como as escolas devem ser pensados enquanto espaços que fomentem o desenvolvimento de projetos de vida futuros.

2.5. Síntese Analítica: adolescências possíveis

Iniciamos o capítulo apresentando os adolescentes do nosso estudo a partir das informações cedidas por eles durante o processo de entrevista. Em seguida apresentamos uma discussão teórica visando compreender o surgimento, a evolução e o significado do conceito adolescência para as ciências humanas, bem como, forma sintética, o processo histórico da legislação nacional voltada para a proteção do adolescente.

Ao final do capítulo exibimos as discussões e análises das falas dos participantes visando à identificação dos indicadores de risco e de proteção em suas vidas. A partir dos depoimentos coletados com os adolescentes foi possível conhecer o papel da família, a importância da religião e também a possibilidade de construção de projetos de vida.

Quanto à presença dos fatores de proteção os mais evidentes nos relatos dos adolescentes foram:

- **Relacionamento familiar:** Mesmo relatando casos de conflitos no interior das famílias, os jovens participantes apontaram que suas famílias são elementos protetivos importantes em suas vidas apesar dos conflitos que estão expostos;
- **Amizades:** As amizades também se apresentaram como fator importante para a promoção de bem estar uma vez que em companhia dos amigos os adolescentes participam de diversas atividades de lazer e esporte além de passeios em shoppings, pizzarias e lanchonetes;
- **Participação Religiosa:** A participação religiosa também se mostrou importante para os adolescentes. Uma vez que apresenta potencial para o desenvolvimento da autoconfiança dos jovens, na medida em que os adolescentes creem que um poder superior lhes ajudará a realizar seus desejos;
- **Projetos de Vida:** Todos os jovens participantes demonstraram ter e nutrir projetos de vida futuros. Sonham em seguir diferentes carreiras profissionais além de afirmarem o desejo de se tornarem uma pessoa melhor;
- **Modelos de identificação:** Outro aspecto positivo identificado nos adolescentes foi a sua capacidade de indicarem modelos de identificação positiva;

Todas as discussões apresentadas no capítulo estão ancoradas no pressuposto de que a adolescência se refere a um período especial do desenvolvimento, e que além de ser possuidora de direitos deve ser concebida a partir de uma visão heterogênea.

Ao afirmarmos e defendermos a adolescência enquanto plural estamos apontando que não existe uma forma “universal” de viver a adolescência e sim formas possíveis, a partir das diferentes contextos históricos, sociais, culturais e econômicas. Embora as falas dos cinco participantes revelem algumas semelhanças e aproximações, observamos que as formas de enfrentamento das dificuldades se dão de maneiras distintas. Ou seja, mesmo em uma população aparentemente homogênea é possível encontrar diferentes indicadores de risco e de proteção e diferentes formas de lidar/enfrentar os desafios e as dificuldades.

CAPÍTULO 3

DIREITO, POLÍTICA SOCIAL E A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES

A necessidade de se compreender os elementos que envolvem a trajetória do surgimento e desenvolvimento das políticas sociais também se ancora no fato de que o “projeto social” enquanto objeto particular dessa pesquisa possa ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, nesse caso relacionado com o direito e a política social. Assim, embora a pesquisa esteja voltada para a compreensão de um universo micro, representado pelo projeto socioeducativo Criança Cidadã de Presidente Prudente, há o desejo de não se perder de vista o contexto macro que o influencia, define e consolida as práticas desenvolvidas nesse contexto específico.

3.1 O Direito Social

Os projetos sociais educativos a serem analisados no presente estudo estão inseridos dentro da política de assistência social, e possuem o caráter de promotor de cidadania e de proteção da criança e do adolescente. Nesse sentido, os projetos socioeducativos devem ser considerados como um direito que, por sua vez, é efetivado por uma política social. O presente tópico tem como objetivo principal abordar a relação entre o direito social e políticas sociais.

Para a construção desse tópico buscou-se a leitura de textos que analisam o direito social como um importante elemento balizador da relação entre o Estado e a Sociedade, sendo as políticas do campo social consideradas, ainda, como resultado de lutas históricas da classe trabalhadora.

Ao voltar o olhar para a história da gênese das políticas sociais, observa-se, que as primeiras iniciativas em atender as demandas sociais surgem de forma tímida na “Alemanha do final do XIX, quando Bismarck oscilava entre tornar ilegais muitas organizações de trabalhadores e instituir leis, como as de acidentes de trabalho, seguro doença, proteção à invalidez e proteção à aposentadoria” (FURINI, 2011, p. 23).

Vieira (2007) indica que a política social emerge no contexto das primeiras revoluções industriais do século XIX, tendo em vista as reivindicações da classe operária, entretanto, como destaca Couto (2010), o reconhecimento dos direitos sociais será evidenciado apenas no século XX. Nesse sentido, “os direitos sociais significam, antes de

mais nada, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores.” (VIEIRA, 2007, p. 144).

Uma das formas de compreensão dos direitos se dá a partir da ideia de geração:

[...] são considerados de primeira geração os direitos civis e políticos, que são conquistas ocorridas nos séculos XVIII e XIX. Esses direitos são exercidos pelos homens, individualmente, e tem como princípio opor-se à presença da intermediação do Estado para seu exercício, pois é o homem, fundado na ideia da liberdade, que deve ser o titular dos direitos civis, exercendo-os contra o poder do Estado, ou, no caso dos direitos políticos, exercê-los na esfera de intervenção do Estado. (COUTO, 2010, p.34-5).

Cabe apontar que os direitos civis estão vinculados às liberdades individuais, sendo eles: “o direito à vida, à liberdade de pensamento e fé, o direito de ir e vir, à propriedade privada, à liberdade de imprensa, e a igualdade perante a lei, [...] direito a um processo legal, ao habeas corpus e de petição” (COUTO, 2010, p. 47). A esses direitos foram agregados os chamados direitos políticos que se traduzem pelo direito de votar e ser votado, e o direito a associação e à organização.

Os direitos de primeira geração como indica Couto (2010) se fundamentam no princípio de liberdade, tendo o homem livre e proprietário à figura de seu portador. A autora esclarece que a propriedade privada era condição essencial para usufruir esses direitos, pois ao contrário o homem poderia ser corrompido. Observa-se que os direitos civis e políticos atendiam a um tipo de homem específico, estando longe de abranger todos os seguimentos sociais. Nesse sentido, Couto (2010) explica que o grande desafio da agenda em favor dos direitos humanos está em sua concretização e universalização.

Assim, sujeitos que por muito tempo estiveram à margem de serem portadores de direitos, tiveram seus direitos reconhecidos gradativamente:

As mulheres, os índios, as crianças e as minorias étnicas e religiosas foram incorporadas como portadores de direitos somente a partir de grandes discussões, e suas inclusões deram-se em momentos diferentes, em sociedades distintas e não de maneira homogênea e linear. (COUTO, 2010, p.37).

Nessa luta histórica pela garantia de direitos, também se vê o surgimento dos direitos de segunda geração, ou direito social, que por sua vez são:

[...] exercidos pelos homens por meio de intervenção do Estado, que é quem deve provê-los. É no âmbito do Estado que os homens buscam o cumprimento dos direitos sociais, embora ainda o façam de forma individual. Esses direitos vêm se consolidando desde o século XIX, mas ganharam evidência no século XX. Ancoram-se na ideia de igualdade, que se

constitui numa meta a ser alcançada, buscando enfrentar as desigualdades sociais. (COUTO, 2010, p. 35).

Couto (2010) sublinha que a ideia de igualdade que permeia os direitos sociais advém do reconhecimento de que a sociedade capitalista é produtora de desigualdades, portanto, os direitos sociais são pensados para a promoção da igualdade de acesso aos bens produzidos socialmente. A mesma autora ainda destacará que a liberdade nos direitos sociais se vincula diretamente com a noção de igualdade, tendo em vista que o homem não pode ser livre quando as suas necessidades não são atendidas ou quando os seus direitos deixam de ser garantidos. Assim, são considerados direitos sociais: o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência e à previdência.

Vieira (2007), ao analisar o percurso das conquistas dos direitos sociais, apresenta que inicialmente interessava-se amenizar a pobreza, não havendo, por exemplo, o compromisso de superação das desigualdades sociais, ou seja, os direitos sociais surgem desvinculados da noção de cidadania, tendo em vista que “a cidadania, referenciada a direitos e deveres e [...], é uma categoria assentada na noção de igualdade” (JACOUD, 2009, p. 67).

Com relação à sua natureza, os direitos sociais possuem o caráter de coletividade e titularidade individual¹⁰, além de se fundamentarem no atendimento às necessidades concretas e objetivas dos homens, como aponta Couto (2010), necessidades essas consideradas: básicas, objetivas, universais e históricas.

A forma que a humanidade encontrou de garantir o acesso aos direitos sociais foi através da criação de chamado processo de juridificação. Esse processo, segundo Couto (2010), representa o reconhecimento dos direitos por meio de tratados, leis e constituições, ou seja, na sociedade moderna os aparatos jurídicos formais são elementos essenciais para a garantia de direitos. No mesmo texto a autora ressalta que as garantias legais, no entanto, não representam a garantia aos direitos sociais, tendo em vista que o acesso a essas leis, sobretudo pela população mais pobre.

Observa-se assim que a noção de direito social pode ser compreendida a partir das seguintes considerações:

Compõe o direito social a ideia de que as dificuldades enfrentadas pelos homens para viver com dignidade serão assumidas coletivamente pela sociedade, com supremacia da responsabilidade de cobertura do Estado, que deverá criar um sistema institucional capaz de dar conta dessas demandas. (COUTO, 2010, p. 183).

¹⁰ Individual no sentido que o “indivíduo que é portador de direitos, não um grupo, um povo. É ele, individualmente, que pode acionar o sistema jurídico para cobranças de direitos.” (COUTO, 2010, p.55).

Couto (2010) indica que no caso do Brasil a conquista dos direitos sociais ocorreu de forma peculiar vinculada à legislação trabalhista, diferentemente do percurso europeu que contou com a forte presença do Estado, que além de exercer o papel de regulador, exerceu também o de provedor de direitos. O histórico da realidade brasileira ainda mostra que alguns aspectos sociais e econômicos colaboraram com a inexpressividade do Estado brasileiro no campo do direito social, entre eles: “[...] a formação histórica, como um país dependente e que teve sua descoberta vinculada a um projeto mercantil e sua economia agroexportadora baseada na mão de obra escrava”. (COUTO, 2010, p. 183).

Em caráter de síntese, observa-se que o presente tópico buscou ampliar a noção de direito social entendendo esse último como: um produto histórico oriundo de lutas da classe trabalhadora, sobretudo na Europa. Classe essa que almejava ter suas necessidades sociais atendidas, e estando ainda inserido num movimento mais amplo de luta por direitos políticos e civis a partir do século XVIII. (COUTO, 2010).

3.2 A política Social: Do *Welfare State* ao Neoliberalismo

Orso (2007) destaca que as ideias que sustentam o nascimento do Estado Social emergem num contexto de evidente crise do capitalismo, ou seja, após a Revolução Russa e a formação e ascensão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), momento em que o mundo via no socialismo uma alternativa ao capitalismo. Nesse contexto, o socialismo representava por assim dizer, a negação do capitalismo. (ORSO, 2007).

Com a crise de 1929 e o pós-guerra, o modelo clássico do liberalismo parece não ser suficiente para impedir o avanço da crise do capital. Nesse contexto, como uma alternativa a crise vigente, o economista britânico John Maynard Keynes propõe a intervenção do Estado na economia com o propósito não só investir no mercado produtivo como também em promover políticas de bem-estar, visando assim diminuição das desigualdades sociais. A teoria proposta por Keynes foi denominada de *keynesianismo*. (DALAROSA, 2009).

A proposta de Keynes, por sua vez, contrariava os fundamentos do liberalismo em sua versão clássica. (COUTO, 2010).

Para Keynes, a Lei de Say (Lei dos mercados), segundo o qual a oferta cria sua própria demanda, é insuficiente, questionando, assim a premissa do equilíbrio econômico. Segundo Keynes é necessária a intervenção do Estado

através de um planejamento pra que as condições de acumulação capitalista sejam reestabelecidas. (COUTO, 2010, p. 64-65).

O denominado *Welfare State* foi à saída que o capitalismo encontrou para diminuir o forte apelo dos países socialistas. “Keynes via o crescimento do socialismo, de um lado, e de outro, a deterioração do capitalismo”. (ORSO, 2007, p. 168). Assim, a partir desse momento histórico o *laissez-faire* passa a ser questionado pelos liberais, que por sua vez passam a enxergar o Estado como necessário.

Diante da incerteza gerada pela mão invisível, Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como o único meio para evitar a destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o socialismo. (ORSO, 2007, p. 169).

Dessa forma, baseando-se “[...] nessas ideias implantou-se, principalmente na Europa do pós-guerra, a proposta do Estado de bem-estar social ou *Welfare State*, que ganhou peculiaridades nos diversos países onde foi implantado”. (COUTO, 2010, p. 65).

Em uma de suas muitas definições, o Estado de Bem-estar social ou de providencia é compreendido:

Neste modelo, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos sectores não rendíveis ou de pouco interesse para o capital privado: educação, saúde, cultura, habitação, etc. Converte-se, assim, no primeiro empresário do país, e tudo isto com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. (DIÁZ, 2010, p. 96).

Podemos afirmar que o Estado de Bem Estar Social representava nesse momento histórico de reforma do capital:

[...] a busca de um modelo que suavizasse os conflitos de classe, a busca de uma rotina que aliasse crescimento econômico com distribuição de renda (impedindo a temida “Revolução”), a construção de instituições que resolveriam – no âmbito estatal – as querelas advindas dos diferentes interesses de classe e de frações de classe. (GROPPO, 2005, p. 69).

O que ocorre depois disso é que, a mesma proposta que surge para amenizar os dilemas sociais provocadas pelo capitalismo, é a partir dos anos de 1970, acusada de ser um dos motivos da evidenciada crise. “Vários são os fatores apontados para a crise do *Welfare State*, dentre eles a chamada “crise financeira”, resultante do limite da capacidade de financiamento pelo Estado das políticas sociais”. (COUTO, 2010, p. 67).

Desse modo, a partir de 1979 com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra e a vitória de Ronald Regan nos Estados Unidos em 1981, os liberais voltam a questionar a forte intervenção do Estado na economia e principalmente na condução de políticas ditas sociais.

O Estado passou a ser demonizado; os direitos trabalhistas passaram a ser estigmatizados como privilégios [...] as empresas estatais passaram a ser vistas como dispendiosas, perdulárias, improdutivas e ineficientes; os servidores públicos, como vagabundos; os direitos sociais e trabalhistas, como barreiras ao progresso, ao desenvolvimento econômico e ao aumento do emprego. Os trabalhadores, que são os produtores de riqueza, passaram a ser taxados como causa do atraso do país. (ORSO, 2007, p. 173).

Para esse mesmo autor, o que se assistiu depois disso foi uma reestruturação produtiva, marcada por privatizações e pela flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais, ou seja, se retoma a defesa do Estado mínimo. Soma-se ainda a tudo isso, o aumento da desigualdade social e a terceirização de diversos serviços públicos. (PALMA FILHO, 2003).

Sem dúvida alguma, Friederich Hayek (1899 – 1992) e (Milton Friedman 1912 -) destacam-se dentre os principais ideólogos da versão do liberalismo que tomou corpo a partir da segunda metade da década de 1970 e que se estende até o início do século XXI. (ORSO, 2007, p. 173).

Como ainda esclarece Orso (2007), a lógica da proposta neoliberal é a de que se o Estado não pode ser abolido, deve ser reduzido ao mínimo. Hayek via o *Welfare State* no interior da sociedade capitalista como um caminho para o socialismo. O neoliberalismo, portanto, nada mais é que a defesa do liberalismo no século XX, alicerçada, sobretudo a partir de Hayke e Friedman. (CHAVES, 2007).

Conforme destaca Melo (2007), o prefixo “neo” quer afirmar a ideia de um novo liberalismo, surgido de forma espontânea e seguindo o curso “natural” da história e da sociedade. Enfatiza ainda o elevado grau de desenvolvimento o qual a sociedade capitalista atingiu, além de destacar a oferta da igualdade de oportunidades que permitiria a cada um ser recompensado de acordo com as suas capacidades competitivas. Para a mesma autora o neoliberalismo significaria ainda a superação da necessidade de uma sociedade alternativa, uma vez que também sugere o fim da utopia e do socialismo, seria assim o fim dos conflitos, das contradições e até mesmo da própria história.

[...] o projeto neoliberal realiza, reafirma e supera princípios do liberalismo clássico no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção do nosso mundo e de nossas vidas. Relações estas fundadas na exploração do trabalho e que mostram, hoje, a face da exclusão social de pessoas e povos inteiros do processo de globalização do capital. (MELO, 2007, p. 192).

Nesse sentido observa-se que a ética do neoliberalismo é expressa através do interesse, da competição, da exploração (ilimitada das pessoas e da natureza) e da dominação. Enquanto

que os seus objetivos caminham na direção de atender as demandas mercadológicas, além da perpetuação das relações produtivas capitalistas.

Diante das reflexões apresentadas é possível observar que tal modelo econômico, político-social, ao eleger o mercado como centro de suas relações, tem privilegiado relações competitivas entre economias e pessoas em detrimento de ações cooperativas. Apresentando-se ainda como desvinculado dos princípios da justiça e da igualdade, bem como dos direitos humanos.

3.3 A Política Social no Brasil

No presente tópico as análises se voltam para a gênese e desenvolvimento das chamadas políticas sociais na realidade brasileira.

Evaldo Viera (2007) enfatiza que a política social deve ser analisada sempre em relação com a política econômica:

A concretização dos direitos sociais depende da intervenção do Estado, [...] atrelado às condições econômicas e à base fiscal estatal para ser garantidos. Sua materialidade dá-se por meio de políticas sociais públicas executadas na órbita do Estado. Essa vinculação de dependência das condições econômicas tem sido a principal causa dos problemas da viabilização dos direitos sociais, que, não raro, são entendidos apenas como produto de um processo político, sem expressão no terreno da materialidade das políticas sociais. (COUTO, 2010, p.48).

A relação entre política econômica e efetivação de políticas públicas na área social, no entanto, vai além da simples dependência econômica, uma vez que “tem-se assistido na evolução do capitalismo o predomínio da política econômica sobre a política social. A prioridade ficará toda com a política econômica e o restante, principalmente no Brasil, torna-se o resto mesmo” (VIEIRA, 2007, p. 144). Notadamente no Brasil ocorreu um fenômeno em que a primazia da atenção governamental historicamente esteve voltada para as questões econômicas em detrimento das políticas sociais.

Ainda se tratando de direito e política social no Brasil, Vieira (2007) apresentará o seguinte movimento:

[...] aqui se firmou o princípio do privilégio, e não o princípio da igualdade, ou mesmo da liberdade. Basta passar os olhos nas Constituições e nas legislações para concluir que aqui se firmaram o latifúndio sem investimento, a utilização irracional e injusta da riqueza, a regalia dos militares, o assistencialismo, a caridade dos poderosos e particularmente o favor, umas das chaves da corrupção. (VIEIRA, 2007, p.11)

Nesse sentido, diversos estudos e pesquisas vêm sinalizando essa falta de compromisso social dos governos nos atendimentos às necessidades da população, como indicam os autores Perez e Passone (2010):

[...] no campo das políticas sociais no Brasil, há um conjunto de trabalhos que propala a inexistência de um efetivo sistema de proteção social até 1990, devido à insuficiência do atendimento diante do abismo sociocultural e econômico existente na sociedade ou mesmo do frágil reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais na nossa cultura política e no incipiente estado democrático que possuímos. Tais estudos consideram o "arcabouço social" existente apenas como um instrumento de controle e legitimação da ordem política e social, principalmente em períodos autoritários e populistas. (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 650).

No período que antecede a Constituinte 1988, é possível observar que a política social esteve vinculada área trabalhista, tendo em vista que:

Os governos brasileiros de 1930 a 1964 caracterizam-se por instituir programas e benefícios na área da cidadania regulada, ou seja, apenas os trabalhadores urbanos e com contrato forma de trabalho podiam exigir o atendimento de suas necessidades, e mesmo assim isso foi feito de forma particularista e corporativista, onde as categorias que tinham mais poder de pressão também eram as que tinham melhor cobertura. (COUTO, 2010, p.185).

Já na ditadura, observou-se um cerceamento de direitos civis e políticos, para a preservação do regime militar instaurado a partir do golpe de 1964. No entanto, a política militar manteve “os direitos trabalhistas, inclusive ampliando-os para os trabalhadores rurais [...]” (COUTO, 2010, p. 185). A autora ainda destacará que nesse período confirmou-se a política social marcada pelo clientelismo/paternalismo tendo em vista seu caráter assistencialista com forte apelo popular.

Há um consenso entre os autores estudados em apontar que a Constituição Federal (CF) de 1988 representou uma um avanço importante para a efetivação dos direitos sociais no Brasil, no entanto, os mesmos autores indicam que de fato no país a política social nos moldes do *welfare state* não se concretizou.

Antes de 1988 no Brasil “as ações assistenciais foram utilizadas [...] como instrumento eleitoreiro e moeda de barganha populista” (MAURIEL, 2010, p.174). Nesse sentido, Couto (2010) esclarece que o texto constitucional de 1988 representou a possibilidade de superação

do viés assistencialista¹¹ nas políticas sociais implantadas historicamente no país. A autora ainda esclarece que a “nova” Constituição trouxe em seu bojo o caráter de universalidade dos direitos sociais, tendo em vista a sua centralidade nas necessidades sociais e não mais nos méritos. Assim, a partir da Constituição Federal de 1988, “buscou-se construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicando a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais e promovendo o bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação” (CASTRO, 2009, p. 83).

Entre outras ações o texto de 1988 indicava que a “[...] seguridade social passaria a contar com um conjunto de ações integradas, visando garantir direito à previdência, à saúde, à assistência social e à proteção contra o desemprego (seguro desemprego)” (GRISOTTI; GELISNK, 2010, p. 212). Desse modo verificou-se que:

A inclusão da previdência, da saúde e da assistência como integrantes da Seguridade Social introduziu a noção de direitos sociais universais como parte da condição de cidadania, antes restrita apenas aos beneficiários da Previdência Social. (MONERRAT; SOUZA, 2011, p. 42).

Assim “a noção de seguridade social, ao se ocupar da proteção social, busca gerar garantias que a sociedade brasileira afiança a todos os seus cidadãos, isto é, mais do que atitudes de socorro” (SPOSATI, 2009, p. 22).

A partir da Constituição de 1988, se observa pela primeira vez na história, o Estado assumindo a responsabilidade¹² integral da seguridade social, garantindo o status à assistência social de “política social pública, afiançadora de direitos” (COUTO, 2010, p.186). As autoras Monerrat e Souza (2011) declaram que a Constituição, ao afirmar a assistência social enquanto política pública sob a responsabilidade do Estado abriu a possibilidade de romper com o assistencialismo ao qual historicamente esteve vinculada.

Muito embora o texto constitucional sugerisse a articulação das políticas que compõem a seguridade social, na prática observou-se uma verdadeira desarticulação das áreas. Monerrat e Souza (2011) sugerem que os motivos que levaram ao desajuste dos setores que compõe a seguridade social, referem-se às disputas ministeriais por orçamentos, e também pela não consolidação de um financiamento unificado como previa a Constituição Federal.

¹¹ Entende-se que o enfoque assistencialista, esteja pautado numa concepção de atendimento aos pobres e necessitados. Dessa forma, as políticas do tipo assistencialista ao adotar os níveis de renda como critério das políticas sociais, perde de vista o princípio de universalização do acesso aos direitos sociais.

¹² Apesar da responsabilidade prevista na Constituição, Couto (2010) indica que na prática observou-se a transferência de responsabilidade para o campo privado ou filantrópico.

As esperanças de avanços na área das políticas sociais, no entanto, encontram obstáculos para se efetivarem, a partir dos anos de governo de Fernando Collor (1990 – 1992), tendo em vista que a sua gestão é “marcada pela implantação de políticas públicas que geraram grave desorganização financeira no país, assim como pela ampla abertura da economia nacional ao mercado internacional” (CASTRO, 2010, p. 96). Na área social o autor revela que a gestão Collor foi eficiente em desmontar os princípios sinalizados na Constituição de 1988, inclusive através do veto a projetos aprovados pelo Congresso. Com o *impeachment*, Collor deixa como herança no campo social, “um conjunto de programas e políticas caracterizados pelos traços de fragmentação, clientelismo, centralização dos recursos em nível federal e com baixo poder de combate à pobreza e à desigualdade” (CASTRO, 2009, p.98).

De acordo com Couto (2010) das três áreas que compõem a seguridade social, a assistência social foi a última¹³ a ser regulamentada. A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) foi aprovada no final de 1993, durante o governo do então presidente Itamar Franco, que assumiu a presidência no lugar de Fernando Collor. Assim a Loas se destaca, sobretudo, por inaugurar:

[...] um novo debate político-institucional no campo da assistência, propondo mudanças estruturais e conceituais e novas relações interinstitucionais e intergovernamentais, confirmando-se enquanto possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários. A população em situação de pobreza deixou de ser “assistida” ou “favorecida” para se tornar usuária ou beneficiária. (MONERRAT; SOUZA, 2011, p. 45).

Em suma, a Loas afirma que: “a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado; é política de seguridade social *não contributiva* que prevê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas”. (MONERRAT; SOUZA, 2011, p. 45, grifo nosso). O aspecto não contributivo da proteção social que é enfatizado pela Loas refere-se, como destaca Sposati (2009), a uma forma de diferenciação da previdência social, tendo em vista que podem usufruir dos benefícios previdenciários aqueles que filiam a previdência ou ainda aqueles que pagam uma mensalidade, sendo assim, tal política é considerada de caráter contributiva, sendo destinada aos filiados e não a toda população. Guiando-se, por esse raciocínio a autora ainda destacará que “o sentido de não contributivo significa do ponto de vista econômico o acesso a algo fora das relações de mercado, isto é, desmercantilizado ou desmercadorizado”. (SPOSATI, 2009, p. 23).

¹³ Couto (2010) enfatiza que a saúde teve sua lei orgânica aprovada em 1991, enquanto a previdência social aprovou o Plano de Custeios e Benefícios em julho do mesmo ano.

Couto (2010) indica que uma das inovações que a lei trouxe está ligada à articulação e o gerenciamento compartilhado das políticas sociais entre os governos federais, estaduais e municipais, destacando a primazia do Estado na responsabilidade e condução de políticas.

Couto (2010) e Castro (2009) concordam que na esfera social, além da aprovação da Loas, a gestão de Itamar Franco se caracteriza pelas iniciativas de combate a fome e a miséria no país, principalmente a partir da criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar. Tal conselho, no entanto, acabou sendo esvaziado, tendo em vista que o mesmo foi apropriado de forma clientelista em algumas cidades, além disso, o governo deixou de oferecer recursos importantes para sua consolidação. (COUTO, 2010).

No que dizem respeito às ações sociais do período, estas foram poucas ou quase nulas, sendo que o maior legado desse período foi sem dúvida a criação do Plano Real que colaborou para a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência do país em 1994. (COUTO, 2010).

O governo de FHC compreende os mandatos de 1995 a 1999 e de 1999 a 2002. Nos primeiros quatro anos de governo, no setor econômico suas ações deram continuidade à agenda liberal de Itamar Franco, estabelecendo a privatização como política estatal e priorizando a estabilidade econômica apesar de ter definido como plano de campanha que suas prioridades seriam em campos como a saúde, a educação e a segurança. Seus esforços recaíram sobre “o controle da inflação, e a manutenção da estabilidade da moeda e encaminhou, como plataforma política, a necessidade de reformar o Estado, prioridades vinculadas ao paradigma teórico neoliberal [...]” (COUTO, 2010, p.148).

No campo social por sua vez observou-se em 1995 a criação do programa Comunidade Solidária (CS) que estabeleceu o norte de atuação da política social da administração FHC. O CS foi “criado e comandado por Ruth Cardoso, experimentou novas formas de articulação entre ministérios e organizações da sociedade civil, buscando estender as fronteiras da esfera pública para além do território estatal” (ALMEIDA, 2004, p. 10).

Entre outras ações o programa se caracterizou pelo combate a fome, buscando:

[...] implementar as diretrizes previstas para a nova orientação das relações entre o governo [...] e os vários organismos da sociedade civil. Além de cumprir o importante papel de polo aglutinador de forças político-sociais para implementação das ações educadoras da sociabilidade neoliberal da sociedade civil, o Programa Comunidade Solidária desempenhou ainda, papel fundamental na elaboração do seu arcabouço jurídico, em especial na elaboração da Lei das Organizações Sociais (OS) de 1998, da Lei do Voluntariado, em 1998, e da Lei nº 9.790/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips). (NEVES, 2005, p. 93).

A autora Lúcia Maria W. Neves (2005) destaca que o mote da proposta era a transferência da responsabilidade do Estado nas áreas sociais - como a educação - para a sociedade civil e a iniciativa privada, por meio do incentivo a participação, a solidariedade e o voluntariado. Assim, o associativismo reivindicatório dos anos de 1980 conforme esclarece Neves (2005), deu lugar a um associativismo prestador de serviços, que por sua vez gera um clima de desresponsabilização do Estado pela proteção social, embora a Constituição Federal de 1988 seja clara ao apontar a centralidade estatal para a garantia de direitos, assim paulatinamente o militante foi se transformando no voluntário.

Ainda na administração de Fernando Henrique Cardoso, são criados, conforme aponta Almeida (2004), os programas de transferência de renda direta, entre os quais se destaca o Programa Bolsa Escola.

Ao assumir a presidência em 2003 o presidente Luís Inácio Lula da Silva, encontra uma série de desafios na área social para o seu primeiro mandato, entre eles destacam-se:

[...] o combate à fome e à miséria, o combate ao racismo e às desigualdades raciais, a preservação e o aprofundamento dos avanços na área de saúde e de assistência social, o crescimento da taxa de cobertura da previdência social, maior integração entre as políticas de desenvolvimento e de mercado de trabalho, a implementação de uma efetiva política de desenvolvimento urbano e a contínua melhoria da qualidade do ensino. (CASTRO, 2009, p. 102).

Deste modo, com a eleição de Lula para presidente, criou-se a expectativa de que ocorreriam avanços significativos na área social, visando, sobretudo, o atendimento efetivo das demandas sociais. O que se vislumbrou, no entanto, foi uma continuidade das políticas econômicas de FHC:

O governo optou por uma política econômica ortodoxa, com vistas a estabilizar a economia e restaurar a sua credibilidade, ameaçada no mercado financeiro internacional, dando continuidade àquela assumida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em consonância com as metas acordadas com o FMI. (FREITAS, 2007, p. 66).

No campo das políticas sociais destacou-se a reforma previdenciária e a criação de programas de atendimento aos mais pobres. Dessa forma, “nos primeiros dias da nova administração foi lançado o programa Fome Zero e simultaneamente divulgou-se uma proposta de reforma da previdência social” (ALMEIDA, 2004, p. 14).

Como apresenta Freitas (2007) o programa Fome Zero, foi lançado oficialmente em janeiro de 2003, e representava a principal promessa de campanha de Lula, uma vez que

através da sua implantação acabaria com a fome no Brasil. Com relação ao programa Fome Zero, é possível destacar:

Compunha-se de uma multiplicidade de ações, entre as quais transferência de renda monetária (Cartão-Alimentação), distribuição de cestas básicas, criação de restaurantes populares e bancos de alimentos, compra de alimentos de agricultores familiares, educação alimentar, construção de poços artesianos e habitação popular, distribuição de leite, alfabetização. Requeria que as ações de vários ministérios, sempre de difícil realização, fossem coordenadas pelo recém-criado Ministério Especial de Segurança Alimentar. Assentava-se sobre um diagnóstico discutível das carências sociais no país, ao supor que a fome é o principal problema dos pobres brasileiros. (ALMEIDA, 2004, p. 14).

De acordo com Marques e Mendes (2006), o principal objetivo do programa era o de transferência de renda para famílias em situações de extrema pobreza para a compra de alimentos definidos pelo governo.

A principal crítica dirigida ao programa, segundo Almeida (2004), refere-se ao fato da proposta não apresentar objetivos claramente definidos, sendo que sua implementação ocorreu de forma precária. Freitas (2007) aponta que o programa possuía o caráter de pontualidade para resolver o problema da fome no país, além do mais, não ficou clara a necessidade da criação de um novo ministério para o combate da fome, tendo em vista que essa política deveria estar vinculada ao então ministério de Assistência Social de forma a integrar as políticas sociais.

Assim, a evidente fragilidade do programa colaborou para que no início de 2004 o Ministério de Segurança Alimentar se incorporasse ao recém-criado Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Já o Cartão-Alimentação foi fundindo ao novo programa de transferência direta de renda: o Bolsa-Família. Esse último, como destaca a autora, representava a unificação de três programas desenvolvidos na administração anterior: o Bolsa-Escola, o Bolsa Alimentação e o Auxílio-Gás. Conforme apresenta Marques e Mendes (2006), o Programa Fome Zero e o Programa Bolsa Família foram o 'carro chefe' da política social de Lula no seu primeiro governo.

Até o ano 2006, como indicam Marques e Mendes (2006), os recursos destinados ao programa Bolsa Família e também o número de beneficiários, ultrapassaram largamente os investimentos e a abrangência dos programas sociais da gestão de FHC. Esse cenário, por sua vez, certamente colaborou em grande medida para a popularidade que o então presidente Lula da Silva alcançou durante seu primeiro mandato, um dos fatores que certamente colaborou para a sua reeleição.

Outro destaque da política do período é a aprovação em 2004 da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a qual passou a ser orientada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS, visando articular as três instâncias de governo, tendo como principais objetivos:

[...] a garantia da proteção social como forma de conquista da autonomia, do acesso a serviços e benefícios, da sustentabilidade e do protagonismo de cada cidadão. Para tanto, estabelece cinco princípios referentes a essa proteção: matricialidade sociofamiliar, territorialização, proteção proativa, integração à Seguridade Social e a integração das políticas sociais e econômicas. [...] o SUAS prevê uma estrutura unificada com partilha de responsabilidades entre os entes federados e as instâncias do sistema descentralizado e participativo, institui atividades de informação, monitoramento e avaliação, assim como preconiza uma lógica orçamentária que garante co-financiamento com repasse automático de recursos. (MONERRAT; SOUZA, 2011, p. 45).

O SUAS representa uma nova concepção de gestão e organização dos serviços na área assistencial, prevendo uma “organização participativa e descentralizada da assistência social, com ações voltadas para o fortalecimento da família” (FREITAS, 2007, p. 72). A centralidade das ações voltadas para a família rompe com a lógica segmentada das políticas assistenciais.

Conforme afirma Furini (2011, p. 30), “a centralidade da família superaria a focalização em situações de risco de segmentos específicos, desde que relacionada ao coletivo e não ao individual. Trata-se, portanto, de um avanço, pois diminui a possibilidade de discriminação por segmento”.

Tanto o SUAS como a PNAS, trazem a concepção de proteção básica e especial, operacionalizadas através do Centro de Referência de Assistência Social¹⁴ (Cras) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), organizados em esfera municipal.

Nesse tópico buscou-se apresentar um breve panorama histórico das políticas sociais no país com ênfase nas ações de assistência social. Na análise apresentada fica evidente que muitos fatores, sobretudo os de ordem política, influenciaram para não efetivação/consolidação de ações no campo das políticas sociais, nesse sentido destaca-se a primazia da política econômica da agenda liberal.

¹⁴ Conforme divulgado na página virtual do Ministério do Desenvolvimento Social o “Cras é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). O Cras atua como a principal porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (Suas), dada sua capilaridade nos territórios e é responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Além de ofertar serviços e ações de proteção básica, o Cras possui a função de gestão territorial da rede de assistência social básica, promovendo a organização e a articulação das unidades a ele referenciadas e o gerenciamento dos processos nele envolvidos”. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protectaobasica/cras>. Acesso em 08 de agosto de 2014.

Os últimos 20 anos apresentaram avanços consideráveis na política social, principalmente a partir da CF de 1988, ao apontar a centralidade do Estado em promover políticas de proteção social. Um grande destaque no campo social no Brasil nesse século, sem dúvida, foram os programas de transferência de renda que colaboram para que muitos brasileiros saíssem da condição de miséria.

Embora se reconheça o ‘peso’ do programa Bolsa Família na vida de milhares de brasileiros em situação de pobreza, não se deve esquecer que esse tipo de ação tende a camuflar a fonte primária da pobreza que é a desigualdade social provocada pelas relações de ordem capitalista. Além disso, não se deve perder de vista que a política de transferência de renda possui um forte caráter assistencialista, por não se configurar como uma efetivação de direito propriamente dito:

[...] esses programas não constituem um direito e sim uma benesse governamental, que pode ser alterada sem grandes discussões a depender do gosto e do interesse do presidente de plantão. Em outras palavras, o combate à pobreza ainda continua a ser tratado como uma atividade meramente assistencial, o que pode resultar no florescimento de todo tipo de clientelismo. (MARQUES; MENDES, 2006, p. 70).

Muitos foram os avanços e as conquistas da sociedade brasileira no campo do direito social, através da criação de políticas públicas, apesar disso, se reconhece ainda há necessidade de desenvolver e programar novas políticas de atendimento a diversos segmentos sociais.

Num país que necessita resolver graves problemas sociais, um projeto nacional de desenvolvimento precisa considerar a importância dos serviços básicos de educação e saúde como alicerces para superação do atraso a que estão submetidas amplas parcelas da população. (PIMENTA; PIMENTA, 2011, p.47).

Certamente questões como a pobreza, o desemprego, o acesso à moradia e a desigualdade da distribuição de renda, apresentam-se como (velhos) desafios a essa nova agenda social. Por fim, cabe destacar que a proteção social pode ser entendida como uma (estratégia) política de consolidação e garantia de direitos, uma vez que por meio dela, conforme sugere Jaccoud (2010), o Estado oferece uma cesta de serviços e benefícios que visa a melhora na qualidade de vida, e também para o enfrentamento de situações de risco e privação sociais.

3.4 O Enfraquecimento dos direitos sociais na contemporaneidade

Até esse momento do texto buscamos expor, ainda que de forma restrita, a trajetória, a conquista e a efetivação dos chamados direitos sociais. Nesse sentido, consideramos ser importante apresentar um adendo em que se observa um contraponto a respeito do que refletimos até agora, ou seja, nos parágrafos a seguir buscaremos apresentar como o pensamento liberal concebe a noção de direitos sociais.

Em texto publicado em 2007, Chaves afirma que o princípio básico do liberalismo está assentado na noção de liberdade. A liberdade, para essa filosofia política, refere-se à busca pela liberdade individual com igual liberdade para todos:

A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando um indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo, e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. (CHAVES, 2007, P.07).

Como forma de não ferir tal princípio, o pensamento liberal não reconhece os chamados direitos sociais enquanto direitos legítimos, por isso mesmo tal concepção defende os seguintes direitos individuais: direito à integridade da pessoa, direito a expressão do pensamento, direito a locomoção, direito a associação, direito a busca da felicidade e por fim o direito a propriedade. Ainda segundo Chaves (2007), a crítica dirigida aos direitos individuais parte de pensadores de esquerda, que os caracterizam como “direitos burgueses”, uma vez que diante da desigualdade evidenciada na moderna sociedade capitalista, esses direitos de pouco valem se não considerar os direitos sociais. Para os liberais, no entanto, os direitos sociais não podem ser considerados como direitos, uma vez que:

[...] impõem a terceiros deveres que estes não assumiram livremente e que, portanto, violam o seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens (no caso, de seus recursos financeiros), porque serão obrigados a arcar (com seus impostos) com o custo do atendimento a esses supostos direitos. (CHAVES, 2007, p. 22).

O não reconhecimento dos direitos sociais como direitos, para além do argumento de ferir o princípio da liberdade, se vincula também com a própria visão de Estado liberal. Sendo assim, não caberia ao Estado (assentado numa concepção liberal) confiscar:

[...] recursos dos cidadãos, através de impostos e taxas, obrigando-os, assim, a custear atividades que podem não desejar custear, portanto violando a sua liberdade e o seu direito à propriedade dos seus recursos financeiros. (CHAVES, p. 23, 2007).

O campo econômico do Estado liberal é denominado de liberalismo econômico (conhecido ainda como capitalismo). Nesse sentido, cabe apontar que na economia de vertente liberal também prevalece o princípio basilar de liberdade que pode ser resumido pela expressão *laissez-faire e laissez-passer*¹⁵.

Aplicando esse princípio à área econômica, o liberalismo defende a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou de nela intervir de qualquer forma (como por exemplo, para tentar “aperfeiçoar” o mercado). (CHAVES, 2007, p. 09).

Sendo assim, como o próprio autor destacará mais adiante em seu texto, o melhor Estado é o “Estado Mínimo”, ou seja, um Estado que não restringe as liberdades individuais, tendo ainda essas liberdades como seu bem supremo. Partindo dessa premissa, portanto, não é legítimo que o Estado obrigue os indivíduos a pagarem impostos para financiarem políticas sociais. Na ótica liberal somente um “Estado mínimo”, seria garantidor de máximas liberdades. Já no plano político o liberalismo crê na máxima de que o “melhor governo é o que menos governa”. (CHAVES, 2007).

Quanto aos problemas e às questões sociais, segundo a corrente liberal da economia, tais problemas não devem ser resolvidas por meio de políticas viabilizadas pelo Estado e sim pela iniciativa privada através da filantropia. Anunciando uma defesa a filantropia Chaves destaca:

Liberais convictos têm estado entre os maiores filantropos que o mundo já conheceu. Os liberais preocupam-se, e muito com a sorte dos pobres e necessitados. Os orfanatos, os asilos de velhos, as santas casa de saúde etc., que até bem pouco tempo eram as únicas formas de atender os carentes e necessitados, não foram instituídos pelo Estado e só recentemente passaram a contar com alguma subvenção governamental (contra a vontade daqueles que creem que apenas o governo deveria atender aos cidadãos). (CHAVES, 2007, p.32).

Assim, o pensamento liberal expressa que cada um é livre para ajudar a quem precisa, de forma voluntária, ou seja, cada indivíduo escolherá livremente de acordo com critérios e valores morais e/ou subjetivos, os grupos ou indivíduos, que merecem ser ajudados.

O liberalismo em sua fase “neo” apregoa ainda que a miséria e a pobreza não significam uma violação de direitos “mas sim falta de aptidão pessoal, desventura ou

¹⁵ De acordo com Dalarrosa (2009), tal expressão expressa o seguinte sentido: “deixe fazer, deixe passar”.

“exclusão” do mercado.” (VIEIRA, 2007, p.112). Vieira explica que a forma que o Estado (influenciado por um ideal liberal), encontrou para diminuir seu papel de garantidor de direitos, foi através da descentralização de responsabilidades entre os estados e municípios além do incentivo fiscal às empresas envolvidas em projetos de combate à desigualdade. Nesse sentido, verifica-se que a filantropia agora ocorre de forma institucionalizada: seja pela ação das empresas ou pela proliferação de organizações, fundações e institutos privados “não-lucrativos”, entidade essas que formam o chamado “terceiro setor¹⁶”.

Com o “terceiro setor”, retomam-se as antigas práticas de filantropia e do voluntariado, agora com trajes empresariais, decretando um novo mundo, livre de antagonismos e de conflitos entre classes sociais, mesmo com a injustiça, a desigualdade e a miséria que nos olham. (VIEIRA, 2007, p.113).

O que se vê a partir de então é uma intensiva ação de empresas privadas, e com destaque para as corporações estrangeiras e os veículos de comunicação, que utilizam irrestritamente do chamado “marketing social”, para “inculcar suas marcas comerciais na mente de grande parte da população (em geral desconhecadora de seus fins), dos políticos e governantes” (VIEIRA, 2007, p. 113).

Embora alguns considerem desnecessário (re) visitar a concepção liberal para problematizarmos a questão dos direitos sociais, defendemos que tal exercício é pertinente na medida em que nos evidenciam os condicionantes históricos e filosóficos que colaboram para limitada efetivação e consolidação dos mesmos.

Dessa forma, acreditamos que a ausência de ações de Estado em nível mundial e nacional no combate da pobreza e desigualdade social, em grande medida se vincula e se explica a partir da filosofia liberal ou neoliberal (como muitos preferem afirmar) que fundamenta a política e a economia da maior parte dos países. Como foi claramente mostrada, a visão liberal não reconhece o direito social como direito e também não enxerga o Estado como o principal articulador e garantidor de tais direitos. Por isso mesmo, “a política social do neoliberalismo atende aos indigentes, ou seja, aqueles que não têm meios de gerar a mínima renda. Mas isso não é política social, porque ela não quer dizer um serviço de distribuição de sopa, de distribuição de leite”. (VIEIRA, 2007, p. 107).

¹⁶ O terceiro setor é uma terminologia desenvolvida pela sociologia e que “[...] pressupõe uma ordem social em que há o primeiro setor, o Estado, o segundo, quase não mencionado, mas que se refere ao Mercado e o setor público não estatal”. (GOHN, 2010, p. 75). Dentre as organizações que fazem parte do Terceiro Setor, destacam-se as ONGs (Organizações Não Governamentais), as entidades filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), as organizações sem fins lucrativos além de outras formas de associações civis sem fins lucrativos.

Esse ponto nos parece ser importante, pois nesse trabalho gostaríamos de afirmar que o Projeto Social (o Projeto Criança Cidadã), objeto de investigação nesse estudo, deve ser pensado na ótica do direito social, tanto no que se refere tanto ao seu caráter assistencial (não assistencialista) quanto ao seu caráter educativo. Direito esse que é efetivado por uma política pública municipal e legitimado pela Constituição Federal, pelo ECA entre outros documentos legais.

Além disso, contrariamente ao que postula o liberalismo, acreditamos que o Estado tem sim o dever de garantir os direitos sociais de modo universalizado, portanto aqueles que vivem em situação de pobreza ou exclusão social não devem esperar da boa vontade de um “liberal” para ter suas necessidades supridas, até porque acreditamos que a filantropia mascara o processo de desigualdade estrutural presente na sociedade capitalista.

No tópico anterior refletimos que, com relação à conquista de direitos sociais, o Brasil tem avançado principalmente no que diz respeito ao combate da miséria e da pobreza. Apesar disso, o país ainda não foi capaz de desenvolver e manter políticas públicas eficientes e de qualidade em áreas fundamentais como a saúde e a educação. A recente onda de protestos¹⁷ em todo país evidencia a fragilidade do país no que diz respeito à efetivação dos direitos sociais, que embora garantidos pela CF não sejam ou ainda estão longe de serem universalizados. Esse cenário evidencia uma das muitas contradições do sistema capitalista, uma vez que, embora o Brasil figure entre as maiores economias do mundo, ainda não conseguiu diminuir as desigualdades sociais.

Assim, as discussões teóricas ora apresentadas nos ajudam a pensar que quando discutimos a questão de adolescentes em contextos potenciais de risco, estamos nos referindo a uma parcela da sociedade que vive no limite entre o acesso e o não acesso aos direitos sociais. Ou seja, de um lado verificamos a presença do poder público na garantia de uma vaga no sistema regular de ensino, na oferta de projetos de educação social, na oportunidade de inclusão no mercado de consumo através de políticas de transferência de renda, além do direito garantido da política de assistência social e a saúde. Por outro lado, quando nos aproximamos dessa realidade, temos a impressão de que tais medidas, embora notadamente

¹⁷ Nesse sentido, como esclarece o professor Homero de Oliveira Costa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte “o mês de junho de 2013 deve passar para a história do país como o mês em que ocorreram as mais importantes manifestações de ruas desde o impeachment de Fernando Collor em 1992. O início das manifestações, como todos sabem, foram protestos em várias cidades contra o aumento do preço das passagens dos transportes urbanos. No entanto, à proporção que as manifestações foram ocorrendo, o espectro se ampliou. Não se tratava apenas do aumento do preço das passagens e, sim, expressão de insatisfações muito mais amplas, como os gastos excessivos para a realização da copa do mundo, contra os péssimos serviços de transportes urbanos, na saúde, educação, contra a corrupção e impunidade etc. foram portanto, insatisfações difusas e generalizadas. O aumento do preço das passagens serviu apenas como o estopim, a gota d’água.”. (2013, p.1).

necessárias, não são efetivamente suficientes para superar a condição de falta de acesso aos direitos.

Um bom exemplo do que estamos falando refere-se aos próprios adolescentes participantes desse estudo. Apesar de serem assistidos por algumas políticas sociais, como o Programa Bolsa Família e terem a oportunidade de frequentarem a escola pública e no contra turno escolar participam das atividades do Projeto Criança Cidadã, não somos capazes de afirmar que tais políticas estão de fato colaborando para o acesso pleno a cidadania. Evidenciamos tal situação, pois, ao olharmos de perto a realidade desses adolescentes, vimos que muitos deles residem em moradias precárias e que ainda não estão plenamente construídas, vivenciam cotidianamente o mal estar da violência urbana, sendo que muitos dos pais e mães não estão no mercado de trabalho formal. O acesso ao lazer e a cultura ocorre de modo pontual, sendo na maior parte promovido pela escola ou pelo próprio projeto.

Tais aspectos sugerem que as políticas sociais no Brasil estão em processo de construção, e por isso mesmo há um longo caminho a ser percorrido para alcançarmos a plenitude da igualdade de direitos no país. Muitos podem argumentar que a igualdade plena é uma utopia, afinal de contas, a própria natureza seria desigual. No entanto, defendemos que ela deve ser o fim a ser alcançado quando discutimos a questão do direito. A prioridade na igualdade nos sugere ainda uma luta contínua contra a desigualdade e contra a supremacia do mercado econômico e financeiro sendo que esse último não pode nem deve estar acima dos direitos humanos.

Quanto às políticas sociais, além de não serem suficientes para a efetiva participação social, muitas delas ainda são executadas de forma sucateada e com atendimentos de baixa qualidade. A saúde e a educação são bons exemplos disso, como podemos observar em recente divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012, em que se observa um aumento da taxa de analfabetismo. Ou seja, a pesquisa mostrou que no país 13,163¹⁸ milhões de pessoas não sabiam ler nem escrever - o equivalente a 8,7% da população com 15 anos ou mais - embora o número de matrícula tenha praticamente se universalizado nas últimas duas décadas. Desse modo, é possível identificar que não basta o acesso aos programas e as políticas sociais, elas por si só não são garantias de direitos, uma vez que quando executadas de forma precária podem colaborar para o aumento da desigualdade. Diante das análises e reflexões apresentadas observamos que no Brasil enquanto os processos de exclusão e desigualdade se socializam, os lucros se tornam cada vez privatizados.

¹⁸ Dados divulgados em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,cresce-o-analfabetismo-,1080654,0.htm>

3.5 Percepções dos adolescentes a respeito da qualidade das políticas públicas na comunidade

Reunimos nessa categoria as subcategorias que expressam a percepção dos participantes com relação às políticas observadas em seu cotidiano.

3.5.1 Meio ambiente

Em nosso estudo os adolescentes apresentaram indignação com relação às políticas ambientais ou em alguns casos à ausência delas na comunidade.

Roberta destacou nesse sentido que o tratamento que alguns moradores dão ao lixo na comunidade a preocupa: “As pessoas colocam fogo, jogam lixo aqui, e isso é ruim. As pessoas deveriam ser mais conscientes das coisas. Elas acham que só jogar o galho não acontece nada. Mas quando chove enche o bueiro e volta para rua de novo.” (ROBERTA, 2013).

De acordo com Gabriela o aspecto mais problemático do bairro, diz respeito à limpeza e a conservação de casas desabitadas: “É entulhos, em lugares que é abandonado, as casas quebradas poderiam dar para as pessoas que tem necessidade. Eu acho que é isso.” (GABRIELA, 2013). A participante acredita que o problema das habitações abandonadas seria resolvido se as casas pudessem ser doadas para as pessoas que necessitam de moradia.

A adolescente também apresentou críticas ao fato da população incinerar o lixo, devido a falta de local apropriado para o descarte, comportamento que gera transtorno a população local: “[...] às vezes a pessoa está lavando uma roupa tudo, ai ela tem que tirar, e fica nervosa.” (GABRIELA, 2013).



Figura 1 - Fotografia tirada por Gabriela retratando o local que segundo ela é utilizado pelos moradores para incinerar resíduos;

Para a Mayara, o aspecto negativo de sua comunidade é a presença do lixão: “[...] eu acho que a prefeitura deveria fazer algo, por que pode dar uma explosão”. (MAYARA, 2013).

Ela também revelou que gostaria que fossem disponibilizadas caçambas para que os moradores do bairro descartem o lixo de forma adequada, tendo em vista que frequentemente o descarte do lixo é realizado em locais inapropriados: “Eu acho que a prefeitura deveria colocar duas ou três caçambas para colocar lixo. Conforme vai colocando lixo aqui vai criando dengue e um monte de insetos”. (MAYARA, 2013). Ao atribuir a responsabilidade de disponibilização de caçambas ao poder público e indicar que o lixo quando descartado de qualquer modo pode colaborar para a proliferação de insetos, a adolescente demonstra ter nível de consciência ambiental.

Ainda de acordo com a jovem, a falta de um local apropriado para o descarte do lixo ou de uma coleta de lixo eficiente, colabora para que se proliferem queimadas: [...] quando colocam fogo, eles [os moradores] reclamam, [...]. Ah! Tipo assim fica com bastante fumaça, tem gente que apresenta problemas de respiração. (MAYARA, 2013).

Nesses últimos trechos, Mayara traz elementos importantes para pensarmos o quão ineficiente é a efetivação e a concretização das políticas ambientais em nosso país. Como se não bastasse à população local ter que conviver com o lixão, ainda não tem suas necessidades de descarte de lixo plenamente satisfeitas.

Lorrayne mora no mesmo bairro que Mayara, no entanto, demonstrou estar menos preocupada do que a colega a respeito do lixão. Em dado momento da entrevista ela

argumentou que caso o bairro não tivesse o lixão o local “ficaria sem graça”. (LORRAYNE, 2013).

Ainda a respeito do lixão a participante afirmou que “a maioria fala que tem que tirar o lixão, tem que tirar o lixo, ‘mas para mim tanto faz’.” (LORRAYNE, 2013). E se o lixão fosse um parque, seria melhor? Quando lançamos esse questionamento à jovem, ela afirmou que sim “seria melhor”.

Se em um primeiro momento a jovem afirmou que o lixão local não significava um incômodo, mais adiante na entrevista ela mostrou preocupação com os “lixões paralelos” o que, segundo a mesma, representa um aspecto negativo de se viver na comunidade. Em um dos trechos da segunda entrevista sobre esse aspecto a estudante destacou: “Já tem o lixão ali, aí o bairro já é muito bonito, vai ficar mais lindo ainda, vai fazer o que, o povo joga”. (LORRAYNE, 2013). De forma irônica, a jovem destaca que o acúmulo de lixo no bairro o deixa mais ‘bonito’.

Os “lixões” são depósitos de lixo que não possuem nenhum tratamento, mas encontram respaldo por serem autorizados pelas prefeituras. No Brasil, o problema do lixo se torna cada vez mais grave, pois a maioria dos municípios deposita resíduos sólidos em “lixões”. Apesar destes espaços serem institucionalizados podem causar a contaminação do solo, da água e do ar. (NETA; OLIVEIRA; CARMO, 2009, s/p).

Ou seja, os lixões são locais inapropriados para o descarte de resíduos orgânicos e inorgânicos. Além do impacto ambiental (causado pela contaminação do solo e da água e do ar) podem também trazer consequências a saúde, tendo em vista que favorece a proliferação de inúmeros transmissores de doenças como: ratos, baratas, moscas, mosquitos. (NETA; OLIVEIRA, CARMO, 2009). Dado o alto impacto negativo em nível ambiental e social, no Brasil, desde 1981, os municípios devem substituir esses locais por aterros sanitários até agosto de 2014. Muitos municípios como é o caso Presidente Prudente, ainda não foram capazes de resolver essa questão.

Apesar de todas as características negativas dos lixões, levantamos a hipótese que a dificuldade de Lorraine em atribuir aspectos negativos ao local, se deve ao fato de ela considerar esse espaço como elemento da comunidade e a partir daí ter construído uma identificação com esse espaço. Durante o processo de coletas de dados, em conversa informal, uma educadora social nos relatou que familiares da adolescente trabalharam no lixão como catadores, o que em certa medida pode confirmar a nossa hipótese.

Ao contrário de Lorrayne, o adolescente Neymar nos disse que se sente bastante incomodado com lixão do bairro: “Incomoda quando vem fumaça, quando eles queimam. Ontem a noite mesmo estava como um monte fumaça à noite lá no céu.” (NEYMAR, 2013).

Na pesquisa internacional realizada pelo pesquisador Ungar e seus colaboradores, os estudiosos constataram que os adolescentes que apresentavam indicadores de resiliência demonstraram ter consciência ambiental e respeito à natureza. (LIBÓRIO, 2011).

3.5.2 Lazer, recreação e esporte

A avaliação dos recursos disponíveis na comunidade para o lazer, recreação e o esporte, é relevante na medida em que representa um indicativo não só da presença do poder público na comunidade, como também nos oferece indicadores da rotina dos adolescentes no tempo livre. “O conceito de tempo livre surge em oposição aos momentos de compromisso laboral, ou de estudo, para crianças e adolescentes.” (MARQUES; DÉLL’ AGLIO; SARIERA, 2009, p. 80).

De todos os recursos existentes no bairro, Lorrayne relatou que o Parque do Povo local é o seu local preferido para ir se divertir com os amigos, haja vista que nesse local ela e os amigos podem “[...] distrair a cabeça. Nós ficamos tomando tereré e fumando narguilé.”. (LORRAYNE, 2013). Em companhia dos mesmos amigos, a estudante destaca que as atividades preferidas do grupo para a diversão no bairro são: “[...] fumar narguilé e ficar andando no bairro. Nós gostamos de ficar mais no *Facebook*”. (LORRAYNE, 2013).

Antes de o bairro possuir esse importante local de socialização, a adolescente indicou que ela e as amigas não tinham muitas opções de lazer: “Ficava tudo na frente da casa de uma da outra [...] nós ficávamos conversando.” (LORRAYNE, 2013).

Além disso, quando questionada sobre quais outros recursos públicos que estariam disponíveis em sua comunidade e que costumava utilizar, a participante destacou que ela e os seus amigos na maioria das vezes vão “[...] jogar voleibol ou ficar no parquinho, ou jogar bola, acho que só”. (LORRAYNE, 2013). Ainda sobre esse aspecto, ela destacou que tem o desejo de que o bairro onde reside também possuísse “[...] mais pracinha para a gente frequentar, porque no final de semana não tem nada para a gente fazer. Ou se não um clube com piscina para entrar de graça.” (LORRAYNE, 2013). Ao afirmar que gostaria que o bairro possuísse mais pracinhas ou clube com piscina, a adolescente sinaliza que suas necessidades de lazer não estão plenamente contempladas na comunidade.

No que concerne aos aspectos relacionados ao divertimento e ao lazer, a adolescente Mayara, apontou que prefere sair com os colegas no *shopping* da cidade, ou ainda na pizzaria ou na lanchonete do bairro. Outros locais de lazer que a adolescente costuma ir é a casa de uma tia, o Projeto e o campo de futebol: “[...] eu vou mais à casa da minha tia mesmo e aqui no projeto e no campinho. (MAYARA, 2013)”. Das opções de divertimento e lazer apontadas por Mayara, apenas uma se refere a um espaço público que é o campo de futebol as demais se referem a lugares privados a exemplo do *shopping* e da casa da tia.

Já Gabriela avaliou de forma positiva os seguintes recursos públicos de lazer: “Na pracinha tem parquinho, espaço para jogar bola, tem *wi fi*, acho que melhorou bastante a pracinha”. (GABRIELA, 2013).

Quanto à estrutura disponível no bairro para os moradores locais usufruírem, a estudante destacou: “[...] tem a pracinha lá em cima, parquinho e academia e o negócio lá do *wi fi*. A internet de lá é muito lenta.” (ROBERTA, 2013). Ao mesmo tempo em que aponta a presença do sinal de *wi fi* disponível na praça local como algo positivo a adolescente critica a qualidade do serviço oferecido.

Diante das respostas dos adolescentes é possível observar que a maioria avalia de forma positiva os espaços na comunidade disponíveis para o divertimento, o lazer e as práticas desportivas. Apesar disso, também demonstram algumas insatisfações como a ausência de mais praças, de clube com piscinas e melhora na qualidade do sinal de internet.

Quanto às formas de aproveitamento de tempo livre, os adolescentes relataram que nos momentos de folga preferem: passear no bairro com os amigos, ir à casa de familiares, ir ao *shopping*, sair para comer pizza, ir à lanchonete, navegar na internet, além de jogar futebol/voleibol.

Como sinalizam Dell’Aglia, Marques e Sariera (2009), os momentos de lazer do jovens também podem ser marcados por condutas de riscos prejudiciais ao indivíduo, nesse sentido, identificamos apenas na fala da adolescente Lorryne o aproveitamento de tempo livre associado a uma conduta de risco. Tendo em vista que a adolescente afirmou que em companhia dos colegas de bairro fumam narguilé, embora tal substância não seja proibida, o Governo Federal em 2013 lançou uma campanha¹⁹ para conscientização a respeito dos malefícios causados por essa prática tão apreciada pelos jovens. De acordo com a página virtual da campanha, fumar narguilé entre 20 e 80 minutos equivalem à exposição de todas as substâncias tóxicas presentes em 100 cigarros.

¹⁹ Informação disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2013/08/campanha-de-combate-ao-fumo-alerta-sobre-maleficios-do-narguile>.

Esses momentos de diversão, lazer e prática esportiva nos sugerem que os adolescentes estão aderindo às normas sociais da cultura as quais estão submetidos, uma vez que em nossa sociedade, tais atividades são valorizadas como formas de aproveitamento do tempo livre dos jovens. Ou seja, a partir desses elementos acreditamos que a comunidade está colaborando com a tensão *Aderência Cultural*. Apesar disto, nos chama a atenção ainda o fato da comunidade possuir um número limitado de locais voltados para a arte e a aquisição de outros elementos culturais como: a música, o cinema, a dança, a fotografia entre outras atividades, além da ausência de uma biblioteca no bairro, o que nos sugere “[...] a importância de políticas públicas voltadas para o fomento e desenvolvimento de programação pertinente para esse público [...]” (MARQUES; DÉLL’ AGLIO; SARIERA, 2009, p. 98).

3.5.3 Saúde

Com relação às políticas na área da saúde, duas participantes demonstraram insatisfação com o atendimento nos Postos de Saúde locais.

Mayara, enxerga limitações no atendimento no único Posto de Saúde disponível para a comunidade. De acordo com ela, o local: “[...] é um espaço muito pequeno”. (MAYARA, 2013).

Quanto aos problemas da comunidade, Gabriela reconhece que faltam médicos para atender a população: “[...] falta muito médico, e precisava de bastante médico, para atender as pessoas.” (GABRIELA, 2013).

3.5.4 Segurança

No depoimento de Gabriela ficou evidente a questão da violência explícita nos bairros onde se localizam os núcleos do Projeto: “Porque aqui já matou pessoas, a pessoa era inocente e passaram na rua e a mataram” afirmou a jovem.

Especialmente sobre os problemas de sua comunidade, a adolescente Mayara iniciou a entrevista destacando que a violência e o tráfico de drogas seriam os aspectos mais lhe incomodariam: “[...] aqui na região, tem muita violência e usuários de drogas. Sempre vejo pessoas usando drogas mesmo. De vez em quando tem rondas aqui”. (MAYARA, 2013)”. Ela também pontuou que se sente insegura no bairro devido a intensa presença de manifestações de violências: “Aqui tipo, tem muita violência, de vez em quando é tiro para cada lado, então tipo a gente fica meio inseguro né”. (MAYARA, 2013).

Também questionamos a Lorryne se em seu bairro haveria tráfico de drogas e o que ela pensava sobre isto. A adolescente respondeu que sim, de fato há um problema tráfico na comunidade, mas isso não seria um problema para os moradores do bairro, somente para os usuários e os traficantes.

A violência na comunidade está relacionada à violência social, sendo comprovadamente mais presente nas localidades onde a população tem menor poder aquisitivo e onde faltam recursos institucionais protetores da saúde, educação, habitação e segurança pública. Manifesta-se por relações baseadas em meios agressivos de solução de conflitos nos locais em que as famílias residem, freqüentemente com criminosos dominando o território e cerceando o direito de ir e vir. (ASSIS et al, 2008, p. 26).

É possível ainda destacar que muito embora a violência seja muitas vezes tratada no nível individual, nesse último trecho, as autoras indicam que tal fenômeno é antes de tudo, uma problemática derivada da violência social.

A partir das respostas aos questionamentos sobre a questão da violência na comunidade, as jovens afirmaram que no bairro há manifestações de violência, além da presença do tráfico de drogas.

3.5.5 Escola

“A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, “odiada” por muitos de seus alunos que se sentem livres apenas quando estão fora dela”.

Maria da Glória Gohn

Com relação à escola, os resultados mostraram que os adolescentes possuem uma visão negativa da mesma, confirmando assim dados de Libório (2011).

A partir dos relatos dos participantes é possível observar que a escola não é capaz de lidar com as suas demandas, e em alguns casos acaba por reforçar estigmas e preconceitos, aumentando assim, a desconfiança e o descrédito dos estudantes. Em vários trechos das entrevistas os jovens deixam claro essa relação insatisfatória com o ambiente escolar.

A partir dos achados de nosso estudo, evidenciamos que “a escola pode também se tornar um grande problema para o adolescente, quando se torna um local desagradável, injusto e inseguro”. (ASSIS et al, 2005, p. 20). Nesse sentido, como sinaliza Libório (2009) as escolas deixam de ser protetivas quando:

não conseguem respeitar os alunos, [...] não combatem preconceitos e estigmas de várias naturezas e deixam seu trabalho ser guiado por excesso de burocracia, em detrimento do oferecimento de um ensino de qualidade aos seus alunos, [...]. (LIBÓRIO, 2009, p. 8).

A adolescente Mayara, por exemplo, nos contou que se sente vítima de preconceito em sua sala, pelo simples fato de possuir um pequeno ‘caroço’ na pálpebra, motivo que gera muitos comentários desrespeitosos por parte de seus colegas: “Porque tipo, assim, eu tenho problema na visão e eu tenho um negócio no meu olho, aí eles ficam me chamando de caroço e de zanolho, um monte de coisa. (MAYARA, 2013)”. A jovem acredita que o assédio praticado pelos colegas da escola está relacionado ao fenômeno conhecido como *bullying escolar*.

A angústia de Mayara vai além das provocações dos colegas de sala, uma vez que espera que o pai faça uma denúncia formal das agressões. Como a promessa não é cumprida, a jovem se diz sentir grande sofrimento:

Ah! Tipo, quando eu sofro *bullying* na escola, eu falo para o meu pai e meu pai fala que nós vamos à delegacia. Só que ele fala que nós vamos um dia, só que demora praticamente umas duas semanas aí ele fala que vai levar de novo e não leva. Aí eu falo “pai eu estou sofrendo *bullying* na escola pai!” Aí ele diz: “Tá! amanhã nós vamos”. Eu peguei e falei com o meu pai, aí meu pai falou assim que se eles não pararem ele vai à delegacia comigo fazer boletim. Aí tipo assim fica meio difícil né porque eu estou sofrendo muito, e ele não vai. (MAYARA, 2013).

Mayara acredita que caso seu pai cumpra a promessa de ir até a delegacia para fazer um boletim de ocorrência contra os colegas da sala que a assediam, as provocações diminuirão. O exemplo apresentado pela adolescente é revelador na medida em que se evidencia a falta de confiança tanto da adolescente, como de seu pai em levar a questão do assédio sofrido para a própria escola resolver. Ou seja, pai e filha não acreditam que a instituição escolar seja capaz de solucionar o problema, portanto, veem a possibilidade de resolução como um caso de polícia.

Quanto à reação dos professores, ela também não visualiza da parte deles uma motivação sincera em ajudá-la a superar/inibir o assédio dos colegas: “[...] eles não fazem nada, só falam para o aluno parar e o aluno não para”. (MAYARA, 2013). Nesse último trecho fica evidente o descaso e a falta de interesse da escola em resolver os conflitos dos educandos. Cabe aqui apontar que embora o pai de Mayara não tenha cumprido a promessa de formalizar uma denúncia contra os colegas da jovem – tendo em vista as agressões que a

adolescente relata ser vítima – tal atitude tem se tornado cada vez mais frequentes entre as famílias que desejam proteger seus filhos das condutas agressivas dos colegas da escola.

Nesse sentido, o Jornal O Estadão (2011)²⁰ publicou em nota *on line* a notícia de que um cartório do centro da cidade de São Paulo divulgou que houve um aumento da demanda por familiares que desejam deixar registrado queixas de agressões aos quais os filhos foram vítimas por meio da internet. Os pais, conforme destacou o jornal, acreditam que tais registros podem ajuda-los em futuras ações judiciais contra os agressores.

Diante disso, a principal questão que se levanta é de que se o *bullying* se refere a atitudes e representações construídas a partir do meio social e cultural, então por que as famílias tem procurado resolver o problema recorrendo à justiça ou até mesmo a polícia? Muito embora não tenhamos uma resposta efetiva para essa questão, acreditamos que o desafio da escola está em promover uma educação em bases humanistas com vistas à desconstruir preconceitos através da incorporação de valores, visando assim a mudança de atitudes. Mesmo reconhecendo a dificuldade de se trabalhar tais questões, uma vez que a violência escolar é apenas uma amostra da violência estrutural a qual vivenciamos diariamente, há um importante papel que deveria ser assumido pela escola.

Defendemos nesse trabalho que a escola não pode deixar de cumprir o seu papel formativo, até porque as raízes do *bullying escolar* estão relacionadas à esfera de construção de valores como o respeito ao outro e as diferenças. Portanto, acreditamos que o enfrentamento ao *bullying* deve ser tratado no âmbito da educação e não da punição.

Como o pai da estudante não cumpre a promessa, a única atitude que a jovem acaba adotando para resolver essa questão é “ficando na dela”: “Eu fico mais na minha mesmo [...] as pessoas veem, eu, meio assim e vão conversar comigo. Só que mesmo assim eu fico na minha ainda”. (MAYARA, 2013). A mãe da participante nos confirmou que frequentemente Mayara se queixa de conflitos na escola: “a única coisa, assim, de briga que ela chegava a reclamar era da escola, de briga na escola”. (D. CIBELE, 2013).

Ainda a respeito do relacionamento com os seus professores, ela destacou que o mesmo é motivo de grande descontentamento. Conforme destacou a participante, essa insatisfação com os educadores se daria principalmente: “[...] porque, tipo, você, quando você fala uma coisa eles entendem outra ou senão, tipo, qualquer coisinha que você faz, você leva suspensão; fica meio difícil. [...] tem uns, que, eu não me dou bem”. (MAYARA, 2013).

²⁰ Cf. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,pais-registram-denuncia-de-bullying-em-cartorio,707513,0.htm>

Além de adotarem a suspensão como medida disciplinar a adolescente destacou que é comum os professores deixarem os alunos para fora da sala de aula: “[...] você não tá fazendo nada e eles falam que você está fazendo alguma coisa, só para tirar você da sala”. (MAYARA, 2013). Em outro trecho da entrevista, a jovem reforça a sua indignação como as medidas disciplinares que a escola utiliza: “[...] lá onde eu estudo é muito ruim de estudar, porque qualquer coisinha há advertência e suspensão”. (MAYARA, 2013).

Assim como Mayara, o estudante Neymar também destacou não compreender o fato de sua professora de Artes constantemente o retirar da sala durante as aulas: “[...] ela chega à sala assim, eu não faço nada, tipo, eu faço tudo na aula dela que é de Artes, aí ela entra na sala e ela fala para eu ir para fora. Ela olha para minha cara e fala para eu ir para fora”. (NEYMAR, 2013). Diante dos relatos dos adolescentes é possível observar que a escola onde os jovens estudam apresentam formas rígidas e autoritárias para controlar a indisciplina dos educandos, utilizando de forma exagerada medidas disciplinares como a suspensão, a advertência e a retirada da sala de aula.

As queixas de Mayara com relação às provocações verbais expressas por seus colegas de sala, bem como a falta de atitude da escola em buscar alternativas para amenizar o comportamento desrespeitoso dos alunos, deixam claro que a jovem se sente cada dia mais humilhada e angustiada, ou seja, vimos dessa forma que, ao permitir e tolerar essas práticas a instituição escolar acaba colaborando diretamente para a reprodução da violência psicológica. (ASSIS et al, 2008). A respeito dessa modalidade de violência, Libório (2009) destaca que essa pode ser vivenciada através de humilhações, ameaças e estigmatizações, e que portanto se configura como um fator de risco ao desenvolvimento.

Mayara ainda nos fez questão de contar um episódio presenciado por ela, em que considera que uma de suas professoras apresentou uma atitude racista:

[...] tem uns professores que eu acho que são racistas, é a professora de Português. Ano passado, [...] – ela é branca –, aí tinha uma menina negra na minha sala. Aí ela pegou falou assim: “sai da sala, sua negra”. E a menina falou que ia fazer um boletim para ela, porque isso é racismo. (MAYARA, 2013).

A partir do caso relatado pela participante é possível observar que sua professora, embora formalmente não tenha utilizado uma palavra depreciativa para se referir à colega de sala da adolescente – uma vez que, a rigor, a palavra ‘negra’ se refira à cor da pele ou a referência étnica africana –, é possível observar que a referida educadora poderia ter chamado

a aluna pelo seu nome (o que seria mais adequado) ou ainda utilizar outro substantivo como: adolescente, menina, garota, moça, entre outros.

Sendo assim, podemos questionar: se a referida adolescente fosse branca ou parda, a professora agiria de forma análoga, dizendo: “saia da sala, sua branca”? Ou ainda, se a professora fosse negra ela chamaria a aluna de modo a dar ênfase em sua cor de pele? Acreditamos que possivelmente a resposta seria não, fato facilmente comprovado por dados históricos. Dessa forma, em um primeiro instante não temos a impressão de que a atitude da professora seja classificada como racista, no entanto, ao enxergamos o ocorrido de forma contextual observamos que uma professora branca que se refere a sua aluna como negra não pode estar agindo de forma não intencional e despropositadamente. Além disso, conforme as normas sociais e culturais de nossa sociedade, não é respeitoso nem desejável que nos refiramos às pessoas por suas características físicas (alto, baixo, gordo, magro, branco, negro, etc.).

Sem dúvida, quando Mayara identifica a atitude de sua professora como racista, ela está apresentando aquilo que Ungar e cols (2007b), denominam de Justiça Social: ou seja, a adolescente demonstra indignação ao reconhecer que sua professora se referiu à colega de sala de forma racista.

Nesse sentido, ainda é válido destacar que para uma escola ser efetivamente protetora, deve apresentar em seu projeto político pedagógico questões referentes às diferenças e diversidades sociais e culturais e étnicas, uma vez que:

[...] as escolas, na medida em que reconhecem e valorizam a diversidade cultural, étnica e social dos alunos, conseguindo trabalhar de forma que promova relações de diálogo e reciprocidade em situações nas quais as diferenças ficam muito marcantes, podem ser entendidas como potentes fatores de proteção, especialmente para adolescentes expostos a situações de risco. Neste caso, as escolas funcionam como importantes redes de apoio sociais para seus alunos (as). (LIBÓRIO, 2009, p. 8).

Neymar foi outro participante que se queixou do relacionamento com os professores. Sobre a sua relação com os educadores, o jovem nos confidenciou que ela “não é muito boa”. (NEYMAR, 2013).

Apesar de reconhecermos que a prática docente possui limitações no que tange à diminuição dos efeitos do risco na vida dos adolescentes, acreditamos que os educadores são pessoas privilegiadas para oferecem apoio e proteção aos jovens, até porque o trabalho docente nunca é solitário e ele existe em função da existência dos educandos.

O olhar do professor sobre a capacidade de seus alunos afeta a forma como ele se relaciona com o jovem e conduz suas aulas. A crença de que os alunos podem aprender e contribuir para a sociedade, os leva mais facilmente a alcançar bom desempenho acadêmico, além de formar as bases da cidadania. (ASSIS et al, 2008, p. 57).

Quanto ao rendimento escolar da participante Mayara, ela nos indicou que está com algumas notas baixas pelos seguintes motivos: “Porque eu acho que eu não entreguei bastante trabalho, e ficava conversando um pouco na sala também”. (MAYARA, 2013). Outra hipótese levantada por ela a respeito do seu baixo rendimento escolar refere-se ao preocupante fato de que os professores apresentariam dificuldades em transmitir os conteúdos: “Eu acho que os professores não explicam bem e quando você vai perguntar de novo, eles falam que não vai explicar de novo”. (MAYARA, 2013).

Tirar notas ruins ou ser reprovado pode provocar angústia e sentimento de incompetência. Frequentemente, o aluno não é o único responsável por fracassar na escola. Diretores, professores e familiares também podem ajudar ou dificultar o desenvolvimento escolar do jovem. (ASSIS et al, 2005, p. 20).

Desse modo, como salientam as autoras, não dá para atribuir apenas ao discente a responsabilidade pelo seu insucesso escolar. Ou seja, as queixas que a adolescente faz da escola e dos docentes provavelmente estão influenciando o seu baixo rendimento.

Apesar de todos os problemas que Mayara apontou sobre o ambiente escolar, ela acredita que precisa: “[...] estudar bastante né, porque meu pai falou se eu tirar nota vermelha de novo ele vai me tirar do projeto. Mas eu não quero sair, eu quero melhorar”. (MAYARA, 2013). Percebe-se, assim, que o projeto é o grande motivador para a adolescente melhorar o seu rendimento acadêmico, evidenciando mais uma vez que a escola para a adolescente não é um espaço em que ela valoriza e sim um meio para continuar a frequentar o Projeto.

Roberta foi outra adolescente entrevistada que afirmou não gostar da escola, sobretudo pelo fato de presenciar diariamente diversos conflitos que na referida instituição: “Na escola [...] se a pessoa for morena já te xingam de macaca”. (ROBERTA, 2013). Ela ainda destacou que alguns alunos fazem questão de demonstrar desrespeito pelos colegas de sala: “[...] na escola, tem pessoas que só porque você tem uma coisinha a mais que a outra você já se acha. Tipo, ela te olha como uma cara, nossa, com cara de nojo”. (ROBERTA, 2013). Assim como Mayara, é possível identificar em Roberta a noção de *Justiça Social* apresentada por Ungar e cols (2007b) por meio da abordagem de resiliência baseada nas sete tensões. Ou seja, a jovem evidenciou no contexto escolar duas formas de tratamento injusto sendo um relacionado ao racismo e outro relacionada a o preconceito de classe social.

A participante também acredita que “na escola tinha que mudar a diretora porque ela não faz nada”. (ROBERTA, 2013). Quando perguntamos a ela sobre a atitude da escola diante desse tipo de comportamento desrespeitoso manifestado por alguns estudantes, em caráter de revolta ela nos respondeu: “[...] a professora [...] ela pediu para eu ir à diretoria, aí o diretor não fez nada, [...] só conversou com o menino, e ficou por isso mesmo. Tipo, eu fiquei com um ódio, na hora me deu uma raiva”. (ROBERTA, 2013). Em outro momento da entrevista, a jovem novamente demonstra esse sentimento de descontentamento em relação à postura inerte dos gestores escolares: “O povo fala que os alunos que fazem a escola, só que tipo, aí os diretores não fazem nada, dependendo do problema eles falam que vão fazer alguma coisa e acabam não fazendo”. (ROBERTA, 2013).

Outro problema que a jovem identifica na escola é a alta rotatividade de professores, que, segundo ela, acaba por prejudicar o processo de ensino e aprendizado: “[...] a gente sempre foi acostumado com um professor, aí ele mudou, aí já é o quarto professor que muda. Aí, tipo, um começa outro assunto, e para e começa outro e agente nunca aprende nada. (ROBERTA, 2013). Sobre os professores, ela também pontuou que não gosta da forma generalizada pela qual eles se referem aos educandos: “[...] na minha sala a minoria é bagunceiro, tipo, eles conseguem tirar a atenção das pessoas que fazem lição. Por causa de uns, todos os professores criticam a sala inteira”. (ROBERTA, 2013).

Diante do desrespeito dos amigos e da postura dos professores e dos diretores, a respeito da escola a adolescente concluiu: “Não gosto da escola não” (ROBERTA, 2013). Quando indagada sobre o que a escola teria de pior, a adolescente destacou: “Os alunos e os professores”. (ROBERTA, 2013).

A participante Gabriela não apresentou muitas críticas ao ambiente escolar. No entanto, fez questão de assinalar que entre o Projeto e a escola ela prefere frequentar o Projeto, tendo em vista que: “Na escola tem desrespeito dos alunos”. (GABRIELA, 2013).

Também questionamos Neymar se ele considera a escola como um ambiente confiável e pontualmente ele nos respondeu: “Não, não”. (NEYMAR, 2013). Fizemos a mesma questão a Lorryne que por sua vez respondeu: “Nem tanto, porque lá os alunos são cheios de ficar brigando com as outras pessoas”. (LORRAYNE, 2013).

Roberta foi à única participante que escolheu tirar foto na escola, ela fotografou uma atividade de identificação de tipos de rochas na aula de Geografia. A adolescente indicou que escolheu fotografar a atividade, pois ela considerou a aula interessante: “Gostei [da aula], eu conheci bastante pedra que eu não conhecia” (ROBERTA, 2013). Nesse momento a escola

aparece na narrativa da adolescente de forma positiva quando é capaz de oferecer a oportunidade dos adolescentes adquirirem conhecimentos significativos.

Diante do cenário caótico que a escola é apresentada pelos participantes, fica claro a necessidade da escola se reinventar enquanto instituição (privilegiada) formativa e disseminadora de conhecimento. A partir das falas dos adolescentes é possível visualizar que a escola não é capaz de formar os alunos para o respeito das diferenças, além disso, demonstra fragilidade na comunicação entre educandos e educadores e gestores e discentes, bem como não está contribuindo na construção do conhecimento dos alunos, que deveria ser sua principal função.

Conforme foi apontado pelos jovens, a escola tem usado de forma indiscriminada a suspensão e a retirada do aluno da sala de aula como estratégia de disciplinarização. A escola para esses jovens é vista como um ambiente hostil, causador de angústia, tristeza e descontentamento. Certamente um ambiente assim torna-se desmotivador para o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas.

Libório (2011), ao investigar processos de resiliência em adolescentes que vivenciavam contextos de adversidades, sinaliza que a escola apresenta um caráter protetivo deficitário uma vez que: [...] essa instituição busca nos alunos as causas dos problemas vividos no interior da escola, e não enxerga a própria forma de sua organização e funcionamento, que estão repletas de práticas excludentes. (LIBÓRIO, 2011, s/p).

Nesse sentido, concordamos com Fajardo, Minayo e Moreira (2013), quando postulam que:

[...] saber lidar com as formas de promover a resiliência pode ser a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais como, por exemplo, formar pessoas livres e indivíduos responsáveis; sobretudo nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de sistemas de suporte social. Nesse caso, cabe à escola um papel fundamental na educação para a resiliência, pois é uma instituição social que possui funções que ultrapassam a mera produção e reprodução do conhecimento. (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013, p. 219).

É possível assim deduzir que a escola pode ser pensada como espaço de acolhimento e proteção e, portanto, para se reinventar enquanto instituição protetiva, deve considerar diferentes aspectos como um:

[...] espaço para diálogo, valorização individual, incentivo ao trabalho coletivo, autoridade sem autoritarismo da direção, afeto, respeito entre alunos, professores e diretores e participação da família e da comunidade. O desempenho dos alunos e das alunas cresce quando a escola é capaz de

ensinar valores e criar um ambiente de confiança para aprender. (ASSIS et al, p. 19).

Como está presente na legislação nacional, todos tem o direito da educação formal por meio da oferta de vagas pelo Estado, e em contrapartida é dever dos pais, matricularem seus filhos na escola sejam eles crianças ou adolescentes. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garante a todos a Educação Básica, compreendendo os três níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. Ou seja, a legislação assegura o mínimo de 15 anos de estudos formais.

Imaginamos, assim, que uma considerável parte da vida de crianças e jovens é vivenciada dentro do ambiente escolar. Isso exige não apenas a formação adequada de docentes e gestores, condições físicas adequadas, materiais específicos, como também o conhecimento acerca da realidade vivida pelos educandos, que muitas vezes é marcada pela violência, pelo desfavorecimento econômico, conflitos familiares entre outras problemáticas. Dessa forma, Castro e Libório (2009) sugerem que a formação e qualificação dos profissionais da educação sejam ampliadas:

[...] na direção das relações humanas, pois tradicionalmente, os cursos e treinamentos se voltam mais para o aspecto técnico das matérias lecionadas e da psicologia infanto-juvenil. Temas ligados ao preconceito, à inclusão a relações de poder, bem como a capacidade de ouvir e dialogar sem competir e julgar devem ser valorizados. (CASTRO; LIBÓRIO, 2010, p. 77).

Certamente para os filhos da classe trabalhadora a permanência e o sucesso escolar se apresentam como grandes desafios, tendo em vista as diferentes realidades vividas. Destarte, uma escola efetivamente significativa, capaz de enxergar as dificuldades dos seus alunos, pode criar estratégias criativas para em parte absorver as demandas dos educandos de modo a promover as suas potencialidades e favorecer o acionamento de processos de enfrentamento de adversidades.

A escola pode proteger o jovem, se houver espaço para diálogo, valorização individual, incentivo ao trabalho coletivo, autoridade sem autoritarismo da direção, afeto, respeito entre alunos, professores e diretores e participação da família e da comunidade. O desempenho dos alunos e das alunas cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de confiança para aprender. (ASSIS et al, 2005, p. 29).

De forma oposta, quando tais mediadores estão ausentes, o ambiente escolar pode ter um impacto negativo na vida dos jovens, podendo intensificar os riscos aos quais estão expostos. Sobretudo quando esse ambiente não é capaz de promover vínculos, flexibilizar normas e regras, desconsiderar o contexto social dos educandos e também as suas reais

necessidades, inferiremos assim que a escola, na vida dos nossos participantes, não foi capaz de oferecer um ambiente protetivo eficiente para o favorecimento de processos de resiliência.

Não podemos esquecer, ainda, o significado de proteção, que em uma de suas múltiplas significações diz respeito a “condições internas e externas que ajudam uma pessoa a se reconstruir diante do sofrimento causado por uma adversidade”. (ASSIS et al, 2005, p. 10). Sendo assim, reconhecemos que não é possível ignorar ou excluir as instituições formais de ensino quando se analisa processos de resiliência em adolescentes que vivenciam diferentes condições adversas, pois, afinal, a escola pode ser considerada como uma condição externa que pode favorecer ou inibir os mecanismos mediadores de risco ou de proteção.

Todos os aspectos discutidos até o presente momento dizem respeito ao impacto da política educativa na vida escolar dos adolescentes. Os dados nos mostram que a instituição escolar pouco tem feito pelos filhos da classe trabalhadora no sentido de efetivar e oferecer uma escola notadamente protetiva.

Outro aspecto relacionado à política de educação, diz respeito à ausência de vagas no sistema de educação integral. Em nosso estudo verificamos que a não existência dessas vagas tem colaborado para que uma das adolescentes participantes se encontrasse em situação de trabalho infantil doméstico, uma vez que, para a sua mãe trabalhar ela fica, aos treze anos de idade, responsável pelo cuidado dos irmãos mais novos e também da limpeza e organização de sua casa.

Por conta disso, Roberta necessita faltar ao projeto algumas ocasiões. Em determinadas vezes por semana a adolescente descreve que tem a seguinte rotina no período da manhã: “Eu limpo a casa, aí depois, eles tomam leite, aí dá onze horas eu dou almoço para eles e depois eu dou banho os levo para a escola, cuido deles dia de segunda e terça.”. (ROBERTA, 2013).

Ao perguntarmos para a adolescente se ela já havia sofrido ou sofre algum tipo de pressão, ela respondeu que “sim”: “Pela minha mãe. Eu limpo a casa, eu lavo a louça, eu faço comida. Tipo esse final de semana minha mãe vai trabalhar, aí eu tenho que ficar em casa e ajudar a cuidar dos meus irmãos.” (ROBERTA, 2013). Ela também destacou que durante as férias escolares os trabalhos domésticos se intensificam: “Quando eu estava de férias, eu fiquei o tempo todo cuidando dos meus irmãos aí eu limpava a casa e fazia comida”. (ROBERTA, 2013).

A partir das falas da estudante é possível constatar que ela possui uma carga horária extensa dedicada ao trabalho doméstico, sobretudo no que tange aos cuidados com os irmãos mais novos, cuidados esses que são intensificados durante o período de férias, uma vez que

ela terá que ficar com eles em período integral. Sobre a maior dificuldade que enfrenta no cuidado dos irmãos, a jovem declarou que “[...] às vezes eles não obedecem, e eu fico brigando com eles. Da raiva, eles irritam.” (ROBERTA, 2013).

Nas manhãs que Roberta não está cuidando dos irmãos, sua rotina se dá de modo diferente: “eu saio do Projeto, eu lavo e guardo a louça! Ai eu varro a casa, tomo banho e vou para escola.” (ROBERTA, 2013). Destaca-se ainda que a adolescente realiza todas essas atividades diariamente antes do meio dia. Mesmo considerando os afazeres domésticos como algo difícil e conflituoso, a adolescente reconheceu que são necessários: “Eu acho, porque se não fosse eu, não tinha como ela trabalhar”. (ROBERTA, 2013).

No Brasil, a atividade laboral é proibida totalmente até 14 anos de idade, aceita somente na condição de aprendiz dos 14 aos 16 anos, enquanto que dos 16 aos 18 anos “a pessoa fica proibida de executar trabalho noturno, insalubre e perigoso e a partir dos 18 anos é que pode haver a participação em todo tipo de trabalho”. (MANTOVANI, 2012, p. 23). A autora complementa, asseverando que:

[...] o trabalho infantil é um fenômeno antigo, de caráter histórico, social e cultural, que ocorre em todo o mundo, atingindo crianças e adolescentes, meninos e meninas, com o agravante de ser subnotificado em algumas situações, como nos casos de trabalho infantil doméstico, por exemplo. (MANTOVANI, 2012, p. 23).

Desse modo, partir do relato da adolescente é possível observar que se existisse uma escola de tempo integral no bairro, que pudesse atender seus irmãos menores, a sua rotina de trabalho seria menos intensa, uma vez que ela não precisaria faltar ao Projeto para cuidar deles.

4. Síntese Analítica: A necessidade da política social para o fortalecimento dos mecanismos de proteção

Neste terceiro capítulo refletimos acerca da questão do direito e da política social, sobretudo, no contexto social nacional. Nesse sentido verificamos que o Brasil tem ampliado a proteção social principalmente a partir da CF de 1988. Ao final do capítulo apresentamos as percepções dos jovens participantes do estudo com relação aos aparelhos e mecanismos sociais disponíveis em suas respectivas comunidades. Em caráter de síntese nosso estudo evidenciou que estes adolescentes em sua maioria possui uma percepção negativa quanto aos seguintes aspectos relacionados à gestão e execução de políticas públicas nos bairros em que residem:

- **Exposição à violência no bairro:** embora não sejam alvos diretos de violência na comunidade, os adolescentes destacam que a presença do tráfico e da polícia lhes causa a sensação de insegurança;
- **Recursos públicos precários ou inexistentes:** como discutimos em alguns momentos desse trabalho, a política tem um papel importante no que tange o oferecimento de recursos em áreas diversificadas para o fortalecimento e proteção em comunidades em situação de pobreza. Os adolescentes demonstraram que não estão plenamente satisfeitos com as políticas executadas no bairro, ao exemplo, das políticas ambientais e da saúde;
- **Baixa satisfação com a escola:** Em consonância com outras pesquisas como os estudos realizados por Libório (2011) e Pessoa (2010), o nosso estudo revelou que a escola na percepção dos adolescentes pouco contribui para a criação de vínculos significativos, além de ser um espaço em que os adolescentes não se sentem protegidos. A partir das falas dos jovens observamos que tal instituição tem investido pouco no combate da violência simbólica e verbal, aspecto preocupante para alguns participantes. Nesse sentido, acreditamos que a escola tem colaborado para reforçar estigmas e preconceitos;
- **Trabalho infantil doméstico:** Foi identificado, em nosso estudo que uma das participantes se encontrava exposta o trabalho infantil doméstico. Visto que além de cuidar dos irmãos mais novos ficava também responsável pela organização de sua casa. A referida adolescente embora reconheça a necessidade de ajudar a família, diz se sentir pressionada pela mãe para realizar o trabalho doméstico, nos relatando também as dificuldades que enfrenta em virtude da inserção precoce ao mundo do trabalho;
- **Ausência de espaços culturais:** As entrevistas mostraram que na comunidade ainda não existe espaços para apropriação e ampliação da formação política, artística e cultural evidenciando assim uma contradição entre direitos e efetivação de políticas sociais, aspecto amplamente debatido nesse trabalho;

Diante dos dados encontrados percebemos que há uma demanda por parte dos jovens por ampliação e qualificação das políticas sociais voltadas a eles em sua comunidade. Nesse sentido, também observamos que a precariedade de algumas políticas tende a aumentar os indicadores de risco presentes nos contextos de vida destes jovens, ao exemplo dos limitados atendimentos no setor de saúde, a exposição à violência e principalmente a baixa satisfação

com as instituições formais de ensino. Outra questão preocupante evidenciada na fala de uma participante diz respeito a sua situação de trabalho doméstico indicando desta forma que as atuais medidas de erradicação do trabalho infantil adotadas pelo município ainda não estão plenamente consolidadas.

CAPÍTULO 4

O PROJETO: LIMITES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Nesse capítulo apresentaremos as análises e discussões relativas tanto ao que se refere à educação social e suas bases, quanto aos dados levantados na pesquisa de campo a respeito do Projeto Criança Cidadã.

4.1 A Educação social

Antes de apresentar as discussões do presente tópico, é importante destacar para o leitor a dificuldade em definir a modalidade educativa a qual será alvo de reflexão analítica nesse trabalho. As leituras realizadas mostraram uma diversidade de termos para referir à educação que ocorre além dos muros da escola. Entre os termos evidenciados destacam-se: educação social, educação não formal, educação popular, educação não escolar, entre outros.

Alguns autores fazem distinção entre eles, no entanto, em vários textos consultados, alguns desses termos são inclusive utilizados como sinônimo, o que acaba por gerar uma grande indefinição conceitual a respeito dessas modalidades educativas. Dessa forma, optamos por utilizar o termo educação social, pois acreditamos que ele melhor reflete o que compreendemos por essa modalidade educativa não escolar, destinada a crianças e adolescentes que vivenciam contextos potenciais de risco.

4.1.1 Educação e pedagogia social

As bases da pedagogia social estão alicerçadas em “[...] diferentes correntes e autores, que vão desde Platão a Hegel, e de Kant a Pestalozzi, passando por Rousseau.” (DIÁZ, 2010, p. 92). Segundo Marlene Ribeiro (2006), sua origem remete ao contexto do segundo pós-guerra Europeu, em que se buscavam alternativas para educar os jovens órfãos em virtude da guerra.

É nesse contexto que foi criada a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), para educar jovens órfãos “inadaptados”. Na Europa, portanto, a proposta de uma educação social configurou-se como diferente da que era oferecida pela escola regular, tendo como público-alvo crianças e adolescentes. Estes haviam perdido suas famílias na Segunda Guerra Mundial e precisavam de uma assistência educativa para poder se readaptar à nova situação de “sem-famílias”. (RIBEIRO, 2006, p.161).

De acordo com Diaz (2010), nesse momento de evidente crise buscava-se na educação uma forma de resolver os problemas sociais e humanos, surgindo assim a Pedagogia Social.

O conceito de pedagogia social mais generalizado é o que faz referência à ciência da educação social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptação social. (DIAZ, 2010, p. 92).

A consolidação da educação social por sua vez se deu em grande parte no contexto de implantação do Estado de bem-estar:

A educação social é fruto de sua condição histórica. Sua configuração realiza-se a partir das políticas sociais, próprias da sociedade do Estado de bem-estar que tentou romper com as estruturas capitalistas, otimizando as condições de vida para todos os cidadãos. (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 03).

Quanto a sua definição, Pérez (1999) esclarece que a educação social pode ser compreendida como “um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais, [...] orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais” (apud GOHN, 2010, p.26). A educação social é entendida como um processo de humanização que além do seu caráter social, apresenta características subjetivas, culturais, materiais, históricas entre outras. (TAVARES; SANTOS, 2010).

Trata-se de práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 630).

A respeito dos espaços em que a educação social se efetiva enquanto prática pedagógica, Tavares e Santos (2010, p.10) esclarecem: “deve realizar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano, dentro e fora da instituição escolar”. Embora, “a ideia hegemônica é a de que a educação está completamente ligada à instituição escola”. (MOURA; ZUCCHETTI, 2006, p.229).

Monteiro (2008), ao analisar o histórico da educação social na América Latina, indica Paulo Freire como principal representante dessa modalidade educativa no continente na

década de 1960, atuando, sobretudo na alfabetização de adultos. “Pode-se afirmar que Paulo Freire é o representante nacional da Pedagogia Social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nesta perspectiva” (MONTEIRO, 2008, p. 6).

Moura e Zucchetti (2010) apresentam que no contexto nacional as discussões em torno da educação social se intensificam entre as décadas de 60 e de 80 do século passado. O discurso em torno dessa modalidade educativa parte principalmente de inúmeras iniciativas de educação popular na América Latina, comprometidas com a transformação social.

A Pedagogia Social emerge, no Brasil, como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido. (CALIMAN, 2010, p. 351-352).

Tendo em vista o atual contexto político ancorado na perspectiva neoliberal, atualmente no Brasil a educação social tem sido marcada prioritariamente pela ação de ONGs, sobretudo, a partir da década de 1990, período em que se observa o processo de abandono das políticas sociais por parte do Estado.

Como nos sugere Tavares e Santos (2010), nesse contexto, o país adotou como estratégia política no campo da educação não escolar: a via da terceirização, ou seja, entidades diversas que compõem o terceiro setor assumiram a responsabilidade da educação social. Ainda para Tavares e Santos (2010), uma das principais críticas destinadas à ação das ONGs diz respeito, principalmente, ao fato de suas atividades serem desenvolvidas numa perspectiva esvaziada de militância política e desvinculada dos movimentos sociais. Além disso, justamente por estarem articuladas com o modelo filantrópico e mercadológico do neoliberalismo não apresenta em sua carta de intenção o compromisso com a transformação social e com a formação de consciência. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010).

As ONGs podem ser entendidas como entidades produzidas no paradigma do modelo norte-americano no plano da articulação das políticas sociais neoliberais, dentro do espírito da filantropia empresarial. Nos EUA emergiram atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como as crianças em situação de risco, alfabetização de jovens e adultos, atendimento a idosos e aos drogados. Porém, tais entidades foram conduzidas a não se colocarem contra o Estado, pois sem essa união fica inviável a busca por parcerias estáveis e lucrativas. (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 4 – 5).

Os mesmos autores ainda esclarecem que essas organizações se estruturaram como empresas autodenominadas de cidadã, sendo regidas pelos princípios da lucratividade e da economia e se apresentando ainda como ávidas defensoras do desenvolvimento numa perspectiva sustentável. Destaca-se ainda, que “a partir dos anos 1990, o Banco Mundial, enquanto principal agência financiadora da educação em países em desenvolvimento, adotou a postura de diálogo e o privilégio de ações e parcerias com as ONGs”. (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 5). Em última instância se percebe que as ONGs e outras entidades que compõem o terceiro setor “[...] constituem-se em sua maioria em aparelhos privados de hegemonia que, direta ou indiretamente, reproduzem a concepção burguesa mundial no espaço nacional.” (NEVES, 2005, p. 122).

Outra característica da educação social na realidade brasileira é que tal processo educativo, seja em esfera governamental ou não, tem priorizado:

[...] ações voltadas para grupos vulneráveis, tais como jovens, crianças, portadores de necessidades especiais, trabalhadores desempregados, entre outros, fundamentam-se em conceitos como “risco social”, “vulnerabilidade social”, “exclusão social” [...]. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 634).

Tal realidade sugere, como destaca Caliman (2010), que a escola embora seja indispensável, não é capaz de promover solitariamente o acesso pleno a cidadania. Sobretudo quando nos referimos às populações em situação de risco e exclusão social.

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. (CALIMAN, 2010, p. 344).

Entende-se, assim, que a educação social no Brasil se vincula diretamente ao contexto de exclusão social evidenciado no país. Nesse sentido, Ribeiro (2006) ressalta que os dois conceitos se apresentam como faces da mesma moeda. Ou seja, a educação social surge historicamente para compensação da exclusão que por sua vez é inerente ao modo de produção capitalista, seguindo a lógica de integrar socialmente os excluídos na sociedade que os exclui. Sobre essa relação à referida autora esclarece:

Poder-se-ia resumir essa relação afirmando que a educação social é uma necessidade que decorre da exclusão social de crianças e jovens das condições mínimas de sobrevivência, e, inversamente, que a educação social é potencializadora de alternativas a tais crianças e jovens excluídos socialmente. (RIBEIRO, 2006, p.169).

Nesse último trecho a autora apresentar a relação entre exclusão e educação social, tendo em vista que a última ocorre em decorrência da primeira, e reflete a respeito da evidente contradição presente nessa relação, ou seja, apesar da educação social existir em virtude da exclusão, essa pode se configurar como uma alternativa para os grupos excluídos.

A respeito dessa mesma relação, Moura e Zuccheti (2010) ressaltam que na realidade brasileira essa conexão de conceitos tem se concretizado da seguinte forma:

Historicamente, a realidade brasileira – caracterizada pela desigual distribuição de renda produziu um contexto de marginalização e exclusão sociais cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. A fim de amenizar essa situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos governamentais ou não, laicos ou confessionais, têm buscado implementar intervenções alternativas baseadas em práticas educativas. Em geral, trata-se de propostas engajadas, ao menos discursivamente, em projetos de transformação social que, geralmente, se desenvolvem no âmbito do que poderíamos chamar uma educação no e do campo social. (MOURA; ZUCCHETI, p.633, 2010).

Um bom exemplo de uma educação social comprometida com a emancipação popular pode ser encontrado na obra de Paulo Freire. Sendo assim, após identificar os principais elementos relacionados à educação social, no tópico a seguir serão apresentados alguns aspectos da proposta de Freire para a concretização de uma educação social que priorize em seu projeto, questões como: a emancipação e a conscientização popular. Ou seja, ideias do próprio pensamento freireano com vistas a colaborar com o processo de transformação social e, por conseguinte, com a superação da situação de exclusão.

4.1.2 A pedagogia do oprimido: subsídios para uma educação social emancipatória

Entende-se que o trabalho educativo de alfabetização de adultos, proposto por Paulo Freire se configura como uma modalidade educativa do campo da educação social. Conforme destaca Beisegel (2010), o trabalho de Freire no campo de Alfabetização de adultos iniciado nos anos 1960 surge de uma necessidade política e principalmente de uma demanda histórica tendo em vista as altas taxas de analfabetismo no país, fator que gerava a exclusão de milhares de homens e mulheres. Freire inicia seus trabalhos na área de educação popular no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), programa vinculado à prefeitura do Recife, e em seguida é convidado pelo governador do Rio Grande do Norte a aplicar o seu método de alfabetização de adultos na cidade de Angicos.

A experiência de educação popular posta em prática por Freire com o intuito de alfabetizar adultos, possui um caráter contra hegemônico na medida em que sua efetivação se deu em um espaço não escolar, sobretudo por criar uma ruptura com a forma organizacional clássica escolar. “Freire substituiu a organização tradicional das escolas e das salas de aula com carteiras enfileiradas, por espaços não escolares organizados em círculos para o debate de temas socialmente relevantes entre educadores e educandos” (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 8). Esses círculos nos quais eram conduzidos os debates, segundo Beisegel (2010) eram denominados de “*círculos de cultura*”, e o professor por sua vez era reconhecido como o “*coordenador de debates*”.

Tavares e Santos apontam que a experiência educativa social de Paulo Freire está associada a uma formação que “valoriza o compromisso social por meio de um legado teórico que reflete suas experiências e reflexões sobre a educação das camadas populares como uma educação emancipatória e transformadora” (TAVARES; SANTOS, 2010, p.05).

Uma das características centrais para pensarmos a educação social em Freire é a questão da práxis, sendo por ele entendida como “a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1979, p. 40). Nesse sentido, Freire enfatiza que o ser humano é o ser da práxis, por isso é um ser capaz de criar e recriar os domínios da história e da cultura, produzindo objetos e ideias, ou seja, a práxis é fonte de conhecimento e criatividade, pois todo fazer humano envolve ação e reflexão.

A não dicotomização entre teoria e prática, ação e reflexão é central no pensamento de Freire, assim o educador aponta que ação e reflexão são processos intrínsecos: “defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (FREIRE, 1979, p.72).

Para Freire, só é possível a transformação social quando se penetra reflexivamente na realidade para conhecê-la, pois, ao compreender a realidade onde vive, o homem será capaz de transformá-la através de sua ação prática. O desvelamento da realidade concreta por sua vez só é possível por meio de um pensar e de um agir que caminhem numa dimensão dialética. Desse modo, pode-se utilizar o exemplo do Graciani (2006) para exemplificar o movimento dialético na práxis:

Parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la, ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador – ação/reflexão/ação. Essa abstração busca penetrar nas raízes da realidade concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, buscando

desvelar suas contradições, para lucidamente poder transformá-la. (GRACIANI, 2006, s/n, grifos da autora).

As reflexões a respeito da práxis numa dimensão dialética são incorporadas na educação freireana em sua proposta de prática educativa denominada *problematizadora*.

Segundo Beiseigel:

a “educação problematizadora” [...] “praticada pelo educador humanista, revolucionário”, “identificando-se desde logo com a atuação dos educandos”, deveria orientar-se no sentido da libertação de ambos. Fundava-se na crença no homem e no seu poder criador. Seria desenvolvida mediante o diálogo. (BEISEIGEL, 2010, p.86).

A proposta de educação problematizadora ainda busca a superação das dicotomias entre *educador – educando* e *aprender – ensinar*, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo” (FREIRE, 1987, p. 39). A educação na perspectiva problematizadora ainda tem por princípio não dicotomizar a relação entre o homem e o mundo e, por isso mesmo, deve partir da historicidade dos homens, refletindo assim sobre as relações subjetivas e objetivas entre *homem-mundo*. Nesse contexto os métodos pedagógicos utilizados “devem proporcionar ao indivíduo o enfoque no que tange aos problemas de seu país, do mundo e da própria democracia”. (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 8). Em síntese, observa-se:

O movimento de educação social sinalizado por Paulo Freire, [...] aponta para uma formação na perspectiva de construção dos valores da cooperação, da solidariedade e da emancipação humana, que sustentam um projeto social popular. O preceito central é a perspectiva de que não há transformação social que não implique em um projeto popular de educação. (TAVARES; SANTOS, 2010, p.05).

Dessa forma, percebemos que a proposta educativa social freireana prioriza uma formação comprometida com a transformação social por meio de uma proposta *problematizadora*, buscando a construção de valores como a cooperação e a solidariedade. Objetiva a emancipação do sujeito por meio da aquisição de uma consciência crítica; uma educação que seja prioritariamente democrática e pautada no diálogo e na práxis, numa busca constante pelo desvelamento da realidade por meio da perspectiva dialética, sendo assim nega qualquer dicotomização nas relações entre *homem-mundo*, *subjetividade-objetividade*, *educador-educando*.

A educação social vista da ótica do Pensamento de Paulo Freire vai ao encontro do que Díaz estabelece como elementos essenciais dessa modalidade educativa:

[...] um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal. [...] só uma estratégia criativa e inovadora de protecção e educação social poderá evitar o risco de conviver com situações injustas e conducentes a atitudes violentas, já que a violência social, em múltiplas ocasiões, é a expressão da insatisfação sentida por um sector da população que se vê privado da possibilidade de fazer parte dessa sociedade do bem-estar a que tem direito. (DIAZ, 2006, p.103).

A busca por subsídios do pensamento de Freire para a educação social justifica-se, sobretudo, pelo fato da educação social no Brasil ser oferecida às camadas mais pobres como forma de amenizar a falta de políticas de inclusão social a essa classe.

Tavares e Santos afirmam, entretanto, que “as oportunidades de Educação Social que têm predominado nas práticas vinculadas as políticas públicas sociais é a do modelo assistencialista, lógica ancorada na alienação” (TAVARES; SANTOS, 2010, p.02), explicação com a qual concordamos. Diante do exposto, observa-se que uma parte dos projetos sócio-educativos empreendidos no país é de caráter assistencialista (aspecto amplamente debatido por Freire), e por isso mesmo não incorporam em sua prática questões importantes como aquelas que comparecem na Pedagogia freireana. Sendo assim, essa última se mostra relevante e atual na luta pela emancipação popular e para o fortalecimento da democracia, contribuindo efetivamente com a transformação social.

Os projetos sócio-educativos destinados ao atendimento de jovens em situação de exclusão ou que vivenciam realidades de exposição a riscos, podem encontrar na pedagogia de Freire um referencial teórico/metodológico consistente para por em prática suas ações educativas de caráter efetivamente protetivo. Ao propor a emancipação popular, a proposta freireana rompe com os mecanismos de reprodução e perpetuação da desigualdade social.

O grande desafio da educação oferecida além da escola, ou seja, no âmbito de projetos socioeducativos destinada aos filhos das camadas populares, deve ser pensada a partir do conhecimento e dos interesses dos sujeitos do processo ao qual se destina. Dessa forma, busca-se a efetivação de um trabalho sócio-pedagógico em parceria com o povo e não sobre eles (como propõe Freire em vários de seus escritos), por meio da incorporação de valores e saberes dos educandos. Segundo Freire, um programa educativo jamais deve ter um caráter de doação ou imposição. Assim, como sugere Graciani, a pedagogia social numa ótica libertadora se concretizaria da seguinte forma:

[...] vai emancipando cada vez mais o sujeito, e sua possibilidade de exploração e construção de conhecimentos, por meio de pensamento. Pensa a sua prática, o seu saber individual e coletivo, aprende o que foi teorizado por outros pensadores que escreveram sobre seu pensado, por meio de artigos, livros e teses. De posse de suas

elaborações e outras teorias, pode comparar, associar, problematizar, questionar pontos convergentes e divergentes, contraditórios ou antagônicos entre os diferentes saberes, visando confirmá-los, verificá-los ou utilizá-los em circunstâncias variadas da vida. (GRACIANI, 2006, s/n).

Diante das discussões apresentadas é possível refletir que a educação social não deve ser pensada como um mero instrumento para amenizar as questões relacionadas à exclusão social, ao contrário disso, a educação social deve ser concebida como uma ferramenta importante na efetivação da igualdade e superação das contradições da ordem capitalista.

4.2 O Projeto Criança Cidadã

O presente tópico busca apresentar e caracterizar o projeto socioeducativo que é objeto de estudo nesse trabalho.

Inicialmente, cabe apontar que o Projeto Criança Cidadã é uma política vinculada à esfera municipal e as suas ações ocorrem de forma descentralizada em 9 núcleos, em regiões que apresentam situação de média a alta exclusão social no município de Presidente Prudente. Sua ação visa a oferta de atendimento especializado a crianças e adolescentes no contra turno escolar por meio de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e culturais. É válido destacar que a manutenção de políticas que visam o atendimento de crianças e jovens em situação de exclusão, são importantes uma vez que esses espaços, apresentam um potencial protetivo significativo. Outra questão que envolve esses espaços diz respeito ao reconhecimento de que “a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social”. (CALIMAN, 2010, p.343).

Especificamente sobre o Projeto Criança Cidadã, Furini destaca:

O Projeto Criança Cidadã existe desde 1997 no município, porém, o tipo de atendimento existe há mais tempo com outros nomes, como o de Educação Suplementar, surgindo por volta de 1993. O Projeto Criança Cidadã atende crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em diversos núcleos. (FURINI, 2011 p.46).

A partir do ano de 1997, o Projeto passou a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) de Presidente Prudente, até então o projeto estava vinculado a Secretaria Municipal de Educação.

Na gestão municipal de 1997 a 2000 houve uma intensa movimentação para colocar em prática no município a filosofia do ECA nos programas e projetos de atendimento a crianças e adolescentes. (NASCIMENTO; MELAZZO, 2002, p. 139). Assim, além da troca

de secretaria, as ações desenvolvidas no projeto Criança Cidadã foram readequadas, conforme os preceitos e orientações do ECA.

O projeto é voltado para crianças e adolescentes que apresentam:

[...] dificuldade de acesso à renda, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer etc. Muitos desses programas e projetos atendem moradores e áreas detectadas como de exclusão social, evidenciando-se, portanto, uma preocupação com a inclusão dessas crianças e jovens na sociedade. (NASCIMENTO; MELAZZO, 2002, p. 139).

Com relação à faixa etária, o projeto é destinado às crianças e adolescentes com idades que variam de 6 a 14 anos e 11 meses. Sendo as atividades organizadas por meio de 2 fases etárias, a Fase I: que envolve as ações desenvolvidas com crianças de 6 a 12 anos de idade, e a Fase II destinada ao adolescentes com idades entre 13 e 14 anos.

Em geral são formadas turmas de até 25, nos períodos diurno e vespertino, contrários ao período escolar [...]. Segundo um membro da equipe técnica do projeto, maior é o sucesso da criança na escola, visto como única forma de alterar a condição de vida. (FURINI, 2011 p.46).

Entre os objetivos principais do projeto está a colaboração para a permanência das crianças e dos adolescentes na escola regular e o oferecimento de oficinas que visam à formação integral. Segundo Furini (2010) em 2005 o projeto contou com aproximadamente 1.400 atendimentos, já em 2011 a meta era atender 950 crianças e adolescentes. O projeto abrange a participação das crianças e adolescentes em atividades diversas, de forma articulada com outras secretarias municipais, bem como com setores não governamentais como a parceria estabelecida entre a prefeitura e o SESI.

De acordo com Furini (2010) é alto o fluxo de entrada e saída no Projeto, além disso, para o autor “a permanência pode durar desde alguns dias até alguns anos, dependendo do caso”. (FURINI, 2010, p. 46). A respeito da permanência é válido destacar que o grupo de adolescentes participantes da pesquisa, compõe o grupo de jovens que participam do Projeto a mais de um ano, sendo que com exceção de uma participante, todos os outros estão matriculados no Projeto desde a fase I.

4.2.1 Caracterização dos núcleos pesquisados

Tendo como base os registros do diário de campo, nesse tópico serão apresentadas observações e impressões acerca dos dois núcleos do Projeto Criança Cidadã. Mesmo que o foco de nossa análise não seja o projeto em si, e sim as interpretações que os adolescentes têm

sobre este espaço. Acreditamos também que tal caracterização é importante, pois permite que o leitor conheça, mesmo que de forma parcial, os aspectos relacionados à localização, à organização, à rotina e ao seu funcionamento.

a) Núcleo I

O projeto 1, localiza-se numa região periférica da cidade, região essa que chama a atenção em sua paisagem, uma vez que no bairro localiza-se o “lixão” da cidade.

Nesse mesmo bairro verifica-se a presença de escolas municipais, praças voltadas para o lazer que contam com a instalação de academias populares.

Esse núcleo, assim como os demais do Projeto Criança Cidadã, funciona no espaço do Cras, e divide suas ações educativas, com projetos e ações assistencialistas.

Diversos profissionais trabalham no local, dentre eles: educadores sociais, assistentes sociais, trabalhadores responsáveis pela alimentação e manutenção, secretárias, além de estagiárias oriundas de diversos cursos. Já em relação ao público atendido, observou-se a maior incidência de mulheres que vão até o Cras solicitar diferentes recursos e também se cadastrarem em programas sociais do governo.

Quanto à rotina do projeto os adolescentes chegam até a instituição por volta das oito horas e dirigem-se ao refeitório para tomar o café da manhã. Após a refeição matinal os adolescentes vão para sala de atividades ou seguem para o SESI de ônibus, onde, duas vezes na semana, realizam atividades esportivas como natação, futebol, entre outras. Por volta das onze e meia, eles são liberados das atividades para almoçarem antes de irem embora para casa e em seguida para a escola. Após a saída dos adolescentes do período da manhã, o projeto recebe os do período da tarde, que chegam à instituição por volta das doze e trinta.

A sala de atividades conta com três armários além de mesas e cadeiras para os adolescentes realizarem diferentes atividades. Há ainda uma mesa e uma cadeira e um arquivo de uso exclusivo da educadora. A sala também conta com material básico como: caderno de desenho, régua, pasta elástica, lápis colorido, além de canetas hidrográficas de diferentes cores.

Foi observado que nas paredes da sala existem retratos e frases com conotação religiosa. No mesmo local há um painel fixado na parede com o nome e a data de aniversário de cada adolescente impresso em uma estrela de papel recortado e algumas frases motivacionais como a seguinte: “Se alguém lhe fechar a porta, não gaste energia com o confronto, procure as janelas. Lembre-se da sabedoria da água, a água nunca discute com seus

obstáculos, mas os contorna”. Na sala existe também um ventilador de teto e cortinas de tecido na cor verde pastel.

A área externa conta com um espaço destinado principalmente a prática do futebol de areia, mas também no mesmo local são realizadas outras atividades. Para as crianças que frequentam a fase I, há no local um pequeno parque para a prática de atividades recreativas. Assim como outros prédios municipais, o prédio do Cras é pintado na cor branca, com faixas horizontais pintadas de cor azul e vermelha.

Quanto às atividades, observamos a realização de jogos na sala de atividades, como também no ambiente externo do projeto. Dentro da sala os jogos se caracterizam primordialmente por jogos de cartas e/ou de tabuleiros ao exemplo do jogo de cartas UNO e do jogo “Soletrando”. Já na área externa existe a prática de jogos com bolas.

Verificamos a realização de atividades de artesanato como a confecção de bijuterias feitas com jornal. Em um dos dias de visita ao projeto observamos também as garotas pintando as unhas com esmaltes disponibilizados pelo projeto.

Estagiários de diferentes cursos universitários se dirigem até o Projeto com o intuito de ministrar oficinas com diferentes temáticas para os adolescentes, a exemplo de alunos de um curso de Enfermagem, que ministraram oficinas com a temática DST-AIDS (Doenças Sexualmente Transmissíveis - *Acquired Immunodeficiency Syndrome*) e alimentação saudável. Esses estagiários, além de alertarem os adolescentes sobre as DSTs e AIDS, ainda distribuíram preservativos para eles. Tal aspecto foi ressaltado pela educadora da turma como positivo, uma vez que segundo o relato da educadora, o posto de saúde local não distribuiria preservativo a essa faixa etária.

Um dos momentos mais significativos durante as visitas ao projeto foi a organização e a comemoração de dois aniversários de educadores sociais do projeto. Os adolescentes que frequentam o projeto no período vespertino se reuniram e cada um doou o que podia para fazer um bolo e comprar refrigerantes em comemoração aos aniversários. Uma das adolescentes inclusive faltou à escola nesse dia para preparar dois bolos para a festa. Além de cantarem parabéns, comemoraram a data com músicas católicas, cujas letras falam de amizade. Nesse mesmo dia os adolescentes entregaram aos educadores aniversariantes um cartaz de fotos de momentos no projeto.

Durante o momento de visitas aos projetos a educadora social se aposentou e foi colocado em seu lugar outro educador social do mesmo núcleo. Sua contratação se deu de forma provisória haja vista que de acordo com a coordenadora da SAS, a Prefeitura Municipal

não sinalizava até o momento a intenção de abrir concurso público para preencher a vaga de educador social.

O aspecto mais positivo do projeto ressaltado pelos adolescentes são os passeios, com destaque para o passeio em um hotel fazenda e em um parque aquático, ambos no município.

b) Núcleo II

O segundo núcleo do Projeto Criança Cidadã no qual foram selecionados outros dois adolescentes para participar da pesquisa, assim como o primeiro, localiza-se em uma área periférica do município de Presidente Prudente. Na primeira visita realizada ao projeto em companhia com a coordenadora da SAS, os funcionários do local estavam assustados pelo fato de que há poucos dias um homem havia sido assassinado na frente de um bar localizado na mesma rua do Cras.

A rotina de refeição e de atividades é bastante semelhante ao núcleo descrito anteriormente, com exceção das aulas de desenho que são oferecidas aos adolescentes por um professor especialista, uma vez por semana. De acordo com uma das adolescentes participantes do estudo, as atividades realizadas na área externa do Projeto são denominadas de atividades do “espaço próprio”. E são caracterizadas por jogos diversos e brincadeiras como as de pular corda.

Quanto aos aspectos materiais, a sala de atividades principais, possui: armários, cadeiras e mesas para os professores e os alunos. Foi observado que todo esse mobiliário aparenta estar velho, sujo e desbotado, tal qual a pintura de cor verde das paredes sala. Apenas uma das três janelas existentes possui persiana, enquanto que uma parte significativa da lousa necessita ser restaurada.

Foi observado que na sala existem diversos cartazes fixados na parede, dentre eles um mostrando regras como: não falar palavrão, ser solidário, ter disciplina, ter respeito e ter cautela. Outro cartaz apresentava um gráfico mostrando estatísticas de consumo de eletrônicos entre os adolescentes do Projeto. Havia ainda dois cartazes com o tema “direitos humanos” e um painel grafitado.

Em relação ao material disponível verificou-se que o projeto disponibiliza materiais como: isopor, caderno de desenho, lápis, tinta, pincel e telas. Todo esse material é utilizado de forma coletiva. Quanto aos aspectos estruturais do prédio o que mais chama a atenção é o fato de que além do prédio ser antigo ele é todo construído em madeira.

Em mais de uma visita ao projeto foi observada a realização de trabalhos artísticos por parte dos adolescentes, que foram vistos pintando telas com desenhos de personagens de desenhos animados, como o Coringa, a Pucca, a Minnie e os Simpsons.

No final do ano passado o educador da fase II pediu exoneração do seu cargo de educador social para assumir um concurso na esfera estadual. Desde então foi contratada uma educadora para substituí-lo.

4.3 Analisando os limites e potencialidades do Projeto Criança Cidadã

Nessa parte do trabalho apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os adolescentes e seus familiares, enfocando suas percepções e interpretações a respeito de suas participações no Projeto Criança Cidadã.

4.3.1 Aspectos positivos e protetivos:

Reunimos nessa categoria ampla as subcategorias que surgiram a partir das falas dos adolescentes nas quais foi possível evidenciar o caráter protetivo e positivo do Projeto Criança Cidadã.

4.3.1.1 A iniciativa de participação no Projeto

Quando questionada a respeito do motivo de frequentar o projeto a adolescente Lorryne, respondeu: “Para eu não ficar muito na rua e também porque eu acho legal.” (LORRAYNE, 2013). A mãe da jovem, Dona Vilma, afirma que a filha já frequenta o Projeto há pelo menos cinco anos. A mãe ainda relata que foi por indicação de conhecidos do bairro que soube da existência do Projeto Criança Cidadã.

Segundo a mãe da participante a iniciativa de matricular Lorryne no Projeto foi sua, uma vez que precisava trabalhar: “[...] eu achava bom porque eu tinha que trabalhar, ai ela saia da escola e já ia para o projeto. E a outra já saia do projeto e já ia para a escola à tarde, entendeu, para mim era bom, é bom por causa disso né.” (D. VILMA, 2013).

Neymar avalia de forma positiva a sua participação no Projeto Criança Cidadã, sobretudo, pelo fato de que o projeto lhe tirou do “tédio”:

Por causa que quando eu acordava e não tiver fazendo nada em casa, quando eu era mais pequeno eu ficava com tanta vontade de entrar no projeto. Eu fiquei um ano tentando entrar no projeto. Ai quando eu tinha mais ou menos uns nove/dez anos eu consegui entrar. (NEYMAR, 2013).

A mãe de Neymar revelou que o adolescente entrou no projeto com a idade de 10 anos após aguardar vaga por algum tempo em uma lista de espera. Dona Gisele também pontuou que a participação de Neymar no Projeto se deu a partir do desejo dela e também do filho: “Partiu das duas partes, ele porque precisava de outro lugar para poder ocupar a cabeça e eu porque eu precisava que ele estivesse em outro lugar para eu poder trabalhar.” (D. GISELE, 2013).

De forma geral a mãe do jovem avalia a sua participação no Projeto de forma positiva:

Eu gosto do projeto, porque pelo menos ele não fica o dia inteiro na frente da televisão, ou seja, continuar ele vai continuar no projeto, mesmo que não melhore porque é melhor do que ele ficar dentro de casa ou então jogado na rua, pelo menos lá ele tem o espaço dele. Então ele vai continuar indo. (D. GISELE, 2013).

Neste trecho é possível verificar que Dona Gisele acredita que o projeto é um espaço alternativo para que o filho não fique apenas em casa assistindo televisão ou na rua.

Sobre como surgiu a motivação em participar do Projeto Criança Cidadã, Mayara nos revelou: “Eu vim aqui [...] para a minha mãe aí eu vi as pessoas brincando aqui, aí eu falei, vou querer o papel para fazer a minha matrícula [...]”. (MAYARA, 2013). A adolescente, no entanto, só conseguiu se matricular no projeto após um tempo na lista de espera, como explicou sua mãe, Dona Cibele:

[...] meu filho, ele chegou em casa e falou mãe eu quero fazer projeto. Ai eu falei assim, projeto para que? Ai ele falou que queria fazer, ai eu fui lá descí lá com ele, fiz a matrícula dele, aí cheguei lá e fiz a matrícula dele, só que não tinha vaga para ela, eu não sabia que ela queria entrar. Tinha para ele, eu fiz a matrícula dele, ai depois eu consegui vaga para ela. (D. CIBELE).

A jovem disse ainda que gosta muito do Projeto e que participa das atividades devido a sua: “[...] força de vontade mesmo. Porque eu achei uma coisa muito interessante, eu posso fazer amizade com as pessoas, conhecer mais pessoas”. (MAYARA, 2013). Sobre a importância do projeto na vida dos adolescentes a estudante destacou que para ela o Projeto colabora “para as crianças não ficar muito assim em drogas, não ficar na rua dia inteiro, porque tem muitas pessoas que fica na rua né”. (MAYARA, 2013).

A mãe de Mayara também avalia de forma positiva e satisfatória a participação da filha no Projeto: “Eu acho muito bom, eu só fico brava com ela quando ela fica faltando né,

mas eu acho muito bom, porque mesmo que o pai e a mãe estão trabalhando, você sabe que está ali no projeto né”. (D. CIBELE). Além disso, Dona Cibebe destacou que a filha “[...] prefere o projeto do que ficar em casa”. (D. CIBELE).

Sobre as atividades que a filha realiza no Projeto, Dona Cibebe destacou apenas a natação como a atividade preferida de Mayara: “Ela faz natação, ela faz bastante coisinha né. Ela também não é de falar muito”. (D. CIBELE).

No que tange a motivação em participar do projeto outra participante destacou: “Meu irmão já fazia, aí eu quis fazer”. (ROBERTA, 2013). Ela também indicou que permanece no Projeto: “Por que eu gosto, Por que eu acho legal. É bom, [...] eu aproveito de tudo um pouco”. (ROBERTA, 2013). Ainda a respeito de sua participação no Projeto, Roberta pontuou que gosta das seguintes atividades: “Das atividades da sala, da aula de desenho e do SESI”. (ROBERTA, 2013).

Por fim ao interrogarmos Gabriela a respeito dos motivos que a levaram e a levam a frequentar o Projeto Criança Cidadã, prontamente nos esclareceu: “Porque eu gosto, porque eu tenho as minhas primas e tenho as minhas amigas”. (GABRIELA, 2013).

Quanto à motivação de participação no Projeto, fica evidente que essa ocorre por opção dos adolescentes e de suas famílias. Ou seja, a matrícula no Projeto Criança Cidadã, se dá por demanda espontânea, motivados principalmente pela participação de outro familiar, de amigo ou vizinho. Esse dado vai ao encontro das afirmações de Furini que reconhece que o contato para participação no Projeto se efetiva através de contatos estabelecidos “entre vizinhos, parentes e amigos locais”. (FURINI, 2010, p. 46). Para o autor isso ocorre porque as vagas no Projeto são limitadas e também não há uma busca específica por parte as Secretaria Municipal de Assistência Social.

Enquanto Para as mães a participação dos filhos (as) no Projeto significa segurança e proteção, para os adolescentes reflete a oportunidade de ampliarem sua rede de relacionamentos bem como a oportunidade de realizarem atividades culturais, esportivas, lúdicas e recreativas, que muitas vezes ou por oportunidade ou por questões financeiras não tem condições de realizarem.

4.3.1.2 Socialização entre pares

Algo de extrema relevância que emergiu das entrevistas com os adolescentes, diz respeito a amizade entre os pares favorecida pelo Projeto. Em um dos trechos da entrevista com a participante Mayara, a mesma destaca que o relacionamento entre os adolescentes

extrapolam os muros institucionais: “A gente se reúne bastante, dentro da sala, fora. Até fora do projeto também. [...] aqui eu tenho bastante amizades [...] nós já fomos à capoeira juntos, nós já fomos para o *shopping*.” (MAYARA, 2013). Sem dúvidas esse é um aspecto que identificamos como importantíssimo para a permanência e até mesmo para a motivação de participação no Projeto. Quando perguntamos a Mayara o que o Projeto tem de melhor, prontamente ela nos respondeu: [...] as pessoas que a gente convive aqui dentro. (MAYARA, 2013).

Nesse sentido a adolescente Gabriela ressaltou que gosta do projeto principalmente pelo fato de as amigas que conquistou, como claramente mostra um dos trechos da entrevista a seguir: “Porque aqui tem meus bons amigos e eu acho que é isso”. (GABRIELA, 2013).

Ou seja, a promoção de vínculos entre os pares evidencia a tensão *Relacionamentos*, tendo em vista que os jovens apontam que as amigas que possuem são um dos aspectos mais positivos de suas participação no Projeto.

4.3.1.3 Educadores Sociais

Em todas as entrevistas os educadores sociais aparecem como figuras importantes dentro do espaço educativo analisado.

Lorrayne, uma das adolescentes participantes da pesquisa descreve o relacionamento entre educadores e adolescentes de forma positiva: “É tipo assim, é um brincando com o outro, nunca um ignorando o outro.” (LORRAYNE, 2013). Ela também destaca que os educadores sociais a apoiam quando ela se vê diante de algum conflito com os colegas da instituição: “Eles falam para ignorar, não dar ligança para essa pessoa. Ai depois eu pego e faço, a pessoa fala coisa de novo eu não dou ligança.” (LORRAYNE, 2013).

Já o adolescente Neymar resalta que seu relacionamento com a educadora da fase I, era melhor em comparação com a atual educadora. Apesar disso afirma que ela é uma boa pessoa:

[...] com a minha professora não é igual com a minha primeira professora. A minha primeira professora ela é muito gente boa comigo, quando eu precisava conversar com ela, ela me levava para um lugar silencioso para conversar comigo. A minha professora agora ela é um pouquinho mais brava, mas também é gente boa. (NEYMAR, 2013).

A estudante Mayara, por sua vez, reconhece que os educadores sociais é o que tem de melhor no projeto: “No projeto a gente faz algumas coisas chatas e algumas coisas boas, mas o que mais me atrai é os professores”. (MAYARA, 2013). Enquanto que a estudante Gabriela declarou que a educadora é alguém com quem ela sempre interage: “Ai eu converso bastante eu peço ajuda para ela e ela tá sempre ali” (GABRIELA, 2013). Ela também considera os educadores do Projeto como os maiores incentivadores dos adolescentes: “As professoras incentivam os alunos”. (GABRIELA, 2013).

Mayara ainda afirmou que a educadora é a pessoa que mais a auxilia a realizar as atividades: “a professora [...] ela sempre me ajuda”. (MAYARA, 2013).

Roberta pontuou o que ela mais aprecia nos educadores: “A professora é brincalhona ela brinca com todo mundo, quando é para ela ensinar ela ensina. Nunca destratam ninguém, eu acho isso importante”. (ROBERTA, 2013). Quando a questionamos sobre o que o Projeto tem de melhor ela respondeu: “Os professores”. (ROBERTA, 2013).

As mães dos adolescentes entrevistados também apresentam uma visão positiva dos educadores sociais que atuam no Projeto. A Dona Júlia (mãe da adolescente Roberta), por exemplo, fez a seguinte indicação a respeito dos educadores sociais e sua relação com as famílias: “Não tenho nada a dizer, tratam a gente super bem, educadamente bem, quando eu fui lá eles me trataram super bem” (D. Júlia, 2013). Mais adiante na mesma entrevista ela pontuou que os educadores são atenciosos e que através de suas práticas educativas ajudam as crianças que frequentam aquela instituição:

A opinião que eu tenho é que são pessoas muito legais, que ajuda bem as crianças, que ajuda a educar, ajuda a ensinar, mas assim eu, como eu posso te dizer? Eu conheço assim quando tem reunião né, então são pessoas bem atenciosas. (D. JÚLIA, 2013).

A Dona Gisele (mãe do participante Neymar), também destacou que o filho tem um relacionamento positivo com os educadores: “Eu acho que é um relacionamento bom, porque ele não reclama dos professores, e não vem reclamação dele do projeto.” (D. GISELE, 2013).

4.3.1.4 Segurança

Outro elemento significativo do Projeto apontado pelos adolescentes participantes da pesquisa, diz respeito ao fato do projeto ser visto por eles como um local que lhes oferece segurança.

Uma das adolescentes acredita que o projeto é um local seguro comparado com a rua: “Tipo seu eu ficar na rua, vai que acontece alguma coisa, se eu estou na rua me atinge. Aqui no projeto não.” (LORRAYNE, 2013).

Outra adolescente nos relatou um caso curioso de que boatos davam conta que um assassino em série procurado pela justiça poderia estar escondido na cidade, fato que a deixou muito assustada. Sendo assim, recorreu ao Projeto no período oposto que ela frequenta com o intuito de não ficar sozinha em casa.

[...] no dia que a minha mãe estava trabalhando, estavam com essa história do maníaco da Cruz. Aí eu vim aqui pedir para a professora me deixar ir para o SESI na parte da manhã né, porque eu não estava tendo aula de manhã aí ela deixou. Mesmo assim eu fico com medo ainda. (MAYARA, 2013).

Apesar do fato narrado pela adolescente se tratar de um boato, ele nos evidencia o potencial protetivo do Projeto relacionado à segurança e ao bem estar das crianças e dos adolescentes que o frequentam como também demonstra o potencial de absorver as demandas dos adolescentes. Assim, apesar da adolescente frequentar o projeto no período oposto, não houve resistência por parte da instituição em permitir que ela também participasse das atividades no período da manhã.

Mayara aponta as condições físicas e estruturais como elementos que fazem com que ela sinta segurança no Projeto: “[...] porque aqui é um lugar fechado né”. (MAYARA, 2013).

Ao perguntamos para a adolescente Gabriela de que forma ela se sentia segura e protegida no Projeto, de forma simples e clara ela nos respondeu: “Mostrando que eu posso ter segurança aqui”. (GABRIELA, 2013). Ou seja, a adolescente nesse último trecho nos indica que não basta uma instituição ser projetada e idealizada de forma que ofereça proteção e segurança aos adolescentes, como é o caso do Projeto Criança Cidadã, mais do que isto, é preciso mostrar efetivamente para eles que o local lhes oferece segurança.

Nesse mesmo sentido, Roberta foi outra participante que também reconhece o Projeto como um espaço seguro. Para ela a segurança seria promovida principalmente pelos recursos humanos presentes na instituição: “Porque tem pessoas que cuidam da gente”. (ROBERTA, 2013).

Esse aspecto é relevante no sentido de que embora a percepção com a segurança no bairro seja baixa, no projeto (mesmo estando localizado no referido bairro) promove segurança e proteção conforme os relatos dos adolescentes.

4.3.1.5 Passeios

Sem dúvida, um dos elementos mais apreciados e elogiados pelos adolescentes do Projeto, foram os passeios promovidos pela instituição. Para uma das adolescentes entrevistadas os passeios são importantes, pois ‘quebram’ com a rotina das atividades diárias: “[...] tipo assim, a gente fica o ano inteirinho no mesmo lugar e enjoa, aí quando chega algum passeio é melhor porque ai nos tira do projeto.” (Lorrayne, 2013).

A mãe de Lorrayne também identifica o passeio como o aspecto mais relevante do Projeto: “[...] os passeios, [ela] adora muito os passeios. Até a professora às vezes fala: ‘muitos que não frequenta o projeto, quando fala que tem algum passeio começa a ir’.” (D. VILMA, 2013).

Mayara (2013) elegeu a visita ao Santuário Católico “Morada de Deus” como melhor passeio. Sua mãe também pontuou que acredita que os passeios são válidos tendo em vista que a realidade vivida por muitas famílias não possibilitaria essa forma de lazer: “Eu acho bom, porque eles vão aos lugares né, e nem sempre o pai e a mãe pode tá levando”. (D. CIBELE).

A participante Roberta também destacou quais foram seus passeios preferidos com a equipe do Projeto: “[...] a gente já foi no Parque Aquático, a gente já foi para Epiácio. Para o SESI de Epiácio [...]”. (ROBERTA, 2013). Inclusive fez questão de descrever as atividades do último passeio com o grupo de colegas que participam do Projeto: “Quando a gente foi no passeio, a gente brincou bastante. A gente fez alongamento, ai depois a gente foi na tirolesa, e depois a gente nadou. A gente ficou o dia inteiro lá”. (ROBERTA, 2013). Na ocasião a adolescente e os colegas de instituição visitaram um hotel fazenda. Ela também fez questão de indicar a visita inédita ao teatro: “Esse ano a gente foi no teatro”. (ROBERTA, 2013).

Quando questionamos a adolescente sobre o que ela gostaria que tivesse mais no Projeto pontualmente respondeu: “Mais passeios né”. (ROBERTA, 2013).

4.3.1.6 Motivação e valores

Outro aspecto relacionado ao fator protetivo da instituição educativa se refere à possibilidade do projeto proporcionar a formação de valores, de empatia e também a capacidade de motivar os adolescentes apesar das dificuldades enfrentadas.

A participante Lorrayne nos indicou, nesse sentido, que foi no Projeto que aprendeu a importância do respeito nas relações: “[...] respeito isso eu aprendi aqui.” (Lorrayne, 2013).

Em dado momento da entrevista inicial de Mayara, ela nos revelou que durante a participação em um “acampadentro” com a turma do Projeto o depoimento de um colega lhe motivou a superar a morte prematura de seu primo, uma vez que o amigo de forma comovente contou aos presentes como seu irmão de forma acidental havia falecido:

[...] o portão caiu em cima dele. O Willian contou, e eu fiquei emocionada e não parava de sair lágrimas dos meus olhos, tipo assim ele estava falando a história da vida dele, lá no acampadentro que nós fez. Ai ele pegou estava contado à história dele às três horas da manhã. [...] foi praticamente igual com o meu primo só que com o meu primo não foi acidente né (MAYARA, 2013). (MAYARA, 2013).

No mesmo “acampadentro”, Lorayne apontou que ela e os amigos tiveram a oportunidade de ouvir uma palestra motivacional:

[O “acampadentro”] Foi lá na Cidade da Criança, aí tinha uma mulher que incentivava você a ser melhor. Tem alguns que quando foi para o “acampadentro” né, antes de ir não era muito bem assim, era mal criado, agora quando aconteceu isso daí até que deu uma melhorada. (Lorayne, 2013).

De acordo com a participante, a palestra realizada no “acampadentro” colaborou para a mudança de atitude dos colegas de Projeto.

Roberta destacou que o projeto é importante para ajudar os adolescentes a serem pessoas melhores: “Para ajudar você a ser uma pessoa melhor”. (ROBERTA, 2013).

Identificamos assim que o Projeto ao ajudar os adolescentes a construírem uma identidade fortalecida a partir de valores morais, humanitários e coletivos (valorizados culturalmente). Além de desenvolver um trabalho importante de motivação, encorajando os jovens a superar suas dificuldades. Nesse sentido verificamos que tais ações colaboram com as tensões *Identidade e Aderência cultural*.

4.3.1.7 Atividades lúdicas, recreativas e desportivas

No que se referem, particularmente, às atividades esportivas, estas, em sua maioria, são realizadas no SESI. As atividades esportivas que os alunos mais realizam são o futebol e a natação, como explicitou a adolescente Mayara: “Ah, a gente brinca de bola e de vez em quando o professor passa vários movimentos dentro da piscina”. (MAYARA, 2013). A mãe da jovem também nos falou que as atividades esportivas são as preferidas pela filha: “Ela comenta muito é do SESI”, disse Dona Cibele.

Nas salas os adolescentes têm a oportunidade de utilizar jogos de tabuleiros, jogando em partidas coletivas. A participante Mayara indicou o seu jogo preferido: “Eu gosto de Banco Imobiliário”. (MAYARA, 2013).

As diferentes atividades vivenciadas pelos jovens no Projeto são para eles elementos de fruição, alegria, diversão e bem estar, como pontuou o jovem Neymar:

Eu me sinto mais uma criança que acabou de nascer, porque aqui nós brincamos bastante. Aqui quando nós brincamos tipo assim, a professora faz uma atividade legal para nós, tem vez que ela deixa nós deitarmos no colchonete. Quando você chegou agora nós estávamos fazendo tipo um cordãozinho de jornal. (NEYMAR, 2013).

Nesse mesmo sentido, quando questionando sobre o que o projeto tem de melhor o adolescente explicitou: “As brincadeiras, é mais legal. O projeto é legal, tem brincadeiras, faz perder o tempo, tipo você tá em casa sem fazer nada, aqui se diverte”. (NEYMAR, 2013). Quanto ao melhor momento vivido no Projeto o estudante destacou: “Foi quando nós saímos da sala para, a professora fez tipo um campeonato com a gente no campinho e ela era o juiz. Eram três times. Aí um saía, e o outro entrava aí ela participou também, isso foi o mais legal”. (NEYMAR, 2013). Como é possível observar, a prática do futebol dentro do espaço do Projeto representa para o adolescente o aspecto mais importante de sua participação na referida instituição. Ele também escolheu fotografar o campo de futebol para ilustrar esse espaço que tanto valoriza.

Figura 2



Figura 2: Fotografia noturna do campo de futebol no núcleo I do Projeto, produzida pelo participante Neymar.

Já a mãe do adolescente indica que as atividades esportivas realizadas no SESI seriam as preferidas do filho: “A única coisa que ele comenta e que ele fica empolgado é quando ele vai para o SESI que é a única atividade que tem fora o projeto” (D. GISELE).

Estamos considerando que na medida em que o projeto incentiva e estimula momentos de brincadeiras e atividades coletivas, está promovendo a capacidade de estabelecimento de vínculos significativos. O trabalho de forma coletiva também colabora para o desenvolvimento da identidade, uma vez que a atividade em grupo sugere a necessidade de incorporação de valores como a solidariedade e o respeito. Nesse sentido por meio das diferentes atividades o Projeto colabora para a construção da *Identidade* e também para a promoção de *Relacionamentos*, e favorecimento da *Aderência Cultural*, tendo em vista que tais atividades são elementos culturais favorecidos pelas interações sociais.

4.4 Dificuldades e desafios

Nessa categoria reunimos subcategorias que nos indicavam aspectos relativos aos desafios e dificuldades vivenciados pelos adolescentes no interior dos projetos investigados, relativos às interações e aos aspectos relacionais.

4.4.1 Provocações entre pares

Tal categoria aparece em alguns trechos das entrevistas com os adolescentes. A adolescente Gabriela em um dos trechos da primeira entrevista relata que sente incomodada ao presenciar provocações dos colegas do Projeto. Em um dos trechos da entrevista a adolescente destaca: “As meninas brigam, as meninas puxam o cabelo [...]. Semana passada aconteceu uma briga por causa de tinta, tem algumas que xingam a mãe, [...]. Ai elas já não gostam vão e xingam a outra”. (GABRIELA, 2013).

A mesma adolescente ainda destaca outra situação em que se verificam provocações entre os pares: “[...] um menino aqui da minha sala o povo xinga ele, fala um monte de coisa, mas ele não liga, e a professora já falou que toda vez que quando mexer com ele é para falar para ela”. (GABRIELA, 2013).

Esse dois trechos da fala da adolescente revelam que nem sempre os motivos para as provocações são explícitos. A materialização das provocações entre os adolescentes se dá

prioritariamente através dos xingamentos que por sua vez desencadeiam reações de ofensas (gerando um efeito cascata/bola de neve). Muito embora a própria adolescente se mostre incomodada com esse tipo de situação, a mesma sugere que um dos colegas não demonstra maiores preocupações ou incômodos com as provocações dos colegas.

Outro adolescente que demonstrou inquietação com esse tipo de comportamento dos colegas foi o adolescente Neymar, quando expressa seu desconforto com as atitudes de um de seus colegas:

Eu não gosto aqui é que, é um moleque na minha sala, ele brinca muito com as pessoas. Tem vez que ele brinca e as pessoas não querem as brincadeiras deles [...] ele brinca de mau jeito com a gente [...] zua com todo mundo. (NEYMAR, 2013).

Embora demonstre certo incômodo com as provocações do parceiro de projeto, o jovem denomina tal comportamento de brincadeira. Apesar do colega, como destaca Neymar, brincar de ‘mau jeito’ com todo mundo, tal comportamento parece ser de certa forma, tolerado pelo grupo de pares, pois como sugere em um trecho adiante: “tem alguns moleques que gosta, porque ele também é bastante engraçado, quando ele zua é engraçado.” (NEYMAR, 2013). No exemplo apontado pelo adolescente é possível observar que o fato das provocações serem expressas de modo ‘engraçado’, os adolescentes tendem a minimizar o seu impacto negativo.

De fato não temos como medir as consequências desse tipo de comportamento vivenciado pelos adolescentes, uma vez que em alguns casos a *zoeira* poderá ser interpretada como uma forma de agressão verbal. Esse dado ainda nos revela não só que os conflitos são inerentes aos relacionamentos humanos, mas também a preocupação de que esse tipo de ‘brincadeira’ não se torne ofensiva ou que evolua para o *Bullying*.

O exemplo apontado pelo adolescente também nos permite ilustrar o caráter processual, dinâmico e relativo dos mecanismos de risco e de proteção – como discutidos anteriormente. Nesse sentido, é possível inferir que uma a brincadeira de tom politicamente incorreta e/ou de mau gosto, poderá ser interpretada pelos expectadores como algo agressivo, causando assim angústia ou até mesmo desencadeando novos conflitos. Entretanto, pode simplesmente ser interpretada como uma brincadeira engraçada, o que seria evidentemente mais protetivo para o indivíduo alvo das piadas. Outro aspecto que aparentemente faz com que diminua os efeitos negativos da brincadeira é o fato de ela ocorrer de forma coletiva, ou seja, todos foram ou serão alvos desse tipo de gozação.

Embora se reconheça o aparente relativismo nesse tipo de comportamento adolescente, acreditamos que nos espaços educativos e de socialização como no caso do Projeto, esse tipo de acontecimento deve ser acompanhado de perto pelos educadores sociais. O trecho em que Neymar aponta que o colega brinca e “as pessoas não querem as brincadeiras dele” e “ele brinca de mau jeito com a gente” merece atenção, haja vista que nessas frases o adolescente indica um incômodo real diante do comportamento do colega.

Outra queixa apontada por uma das participantes, diz respeito ao fato de alguns colegas não acreditarem em seu potencial durante a realização das atividades: “[...] porque tem hora que você quer fazer alguma coisa e as pessoas ficam tipo falando: ‘Ah! Não vai conseguir’... sei lá o que!”. (LORRAYNE, 2013). Para Gabriela (2013), “as pessoas desrespeitando” é o que ela considera de caráter mais negativo no Projeto. A mesma adolescente explicitou que já desejou sair do Projeto “por causa de insultos”, mas acabou desistindo da ideia. A participante Roberta também esclareceu que “a convivência com algumas pessoas. (ROBERTA, 2013)” é o que ela considera a vivência mais negativa do Projeto.

A partir dos relatos fornecidos pelos adolescentes, é possível perceber que, em suma, os conflitos entre pares se manifestam através de ofensas verbais e por motivos banais, como explicitou Roberta: “[...] por causa de uma coisinha já transforma numa briga, a isso eu não gosto. O povo discute por uma coisinha de nada. Até por causa de um lápis”. (ROBERTA, 2013).

A mesma adolescente indicou que já teve problemas (ainda não superados) de relacionamento com uma de suas colegas de sala: “A professora conversou, e até hoje a gente não se fala muito”. (ROBERTA, 2013).

Dona Vilma, mãe de Lorraine, mostrou-se preocupada pelo fato de sua filha ter sido agredida fisicamente no Projeto:

Então, por que ela disse, esses dias ela chegou chorando porque um menino tinha batido nela e o professor [substituto] vendo e dando risada. Ai eu falei para ela, não! Eu vou lá conversar com ele para ver se ela espera ate a professora voltar, porque eles gostam muito da professora. (D. VILMA, 2013).

O que mais chama a atenção na fala de Dona Vilma é o fato do educador responsável pelo grupo de não tentado impedir a agressão e ainda ‘riu’ do ocorrido.

4.4.2 Manifestações de Preconceitos

Outro conflito entre os pares que foi evidenciado pelos adolescentes, diz respeito às questões que denotam intolerância associada ao preconceito por parte dos colegas. Nesse sentido a jovem Gabriela destaca:

Para mim falaram que eu era macaca e eu não gostei. Mas também tem uma menina que eu faço aula no SESI, chamam ela de ‘neguinha do saravá’, e eu não gosto, então eu falei para ela, e ela conversou com a professora, mas as meninas daquele projeto não para. (GABRIELA, 2013).

Nesse trecho a adolescente revela que ela foi vítima de racismo embora não utilize o termo, tal hipótese fica clara quando sabemos que a cor de sua pele é negra. Ela ainda relata que já presenciou inclusive outra situação em que a provocação de tom racista se repete com uma colega. Esse trecho de sua fala nos chama a atenção para alguns aspectos importantes, sendo eles: 1) denuncia o preconceito racial vivido na sociedade, que tem no modelo branco e europeu o estereótipo “adequado” mesmo que tal modelo não reflita a diversidade racial nacional; 2) evidencia que mesmo entre grupos em que a maioria possui um fenótipo negro e/ou pardo, não é garantia de justiça racial, uma vez que o modelo anterior que predomina no imaginário social; 3) destaca também o preconceito de gênero, afinal de contas, os dois exemplos dados se referem a vítimas do sexo feminino.

A participante Roberta também relata que já observou manifestações de preconceito relacionadas ao gênero, durante a prática do futebol: “Eles (adolescentes do sexo masculino) falam que só jogar bola a gente começa chorar, que as meninas quebram demais”. (ROBERTA, 2013).

4.4.3 Relacionamento com os profissionais do Projeto e participação da família

Com relação ao relacionamento dos adolescentes e dos familiares com os outros profissionais que atuam no Cras (local de funcionamento do Projeto Criança Cidadã). Suas falas mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito a uma aproximação tanto por parte da família quanto por parte dos adolescentes com os profissionais os quais dividem o espaço.

Como bem ilustra a jovem Mayara, a relação dos adolescentes com esses profissionais se caracteriza pela frieza e distância: “É tipo oi! Porque eles mais trabalham que não tem tempo para gente”. (MAYARA, 2013).

A mesma adolescente em outro trecho da entrevista ainda deixa claro que interage apenas com os educadores sociais e com os colegas de sala: “Eu não tenho muito assim intimidade com as assistentes sociais com as cozinheiras, mas é mais com os meus professores só, e, com os meus colegas”. (MAYARA, 2013). Apesar disso ela afirmou que os consideram boas pessoas: “Eu não converso com eles, mas são ótimos” (MAYARA, 2013). Roberta indicou que tem problemas de relacionamento com uma das trabalhadoras do Projeto: “Tem uma pessoa aqui que é muito chata, tipo ela é, ela te responde mal, essas coisas”. (ROBERTA).

Ela também deixou claro que os adolescentes no Projeto também não interagem com a população que frequenta o Cras: “Eles não falam nada com a gente, eles vão de vez em quando conversar com a diretora lá do projeto, coordenadora e assistente social, sobre Bolsa Família essas coisas”. (MAYARA, 2013).

Dona Gisele, reclamou da atitude de uma assistente social, quando precisou de um atendimento.

Olha essa assistente social em questão que está aí já teve reclamação, já falaram até de fazer abaixo assinado para tirar ela. Por que ela não sabe, tipo assim você vai descalço você precisa se você não vai descalço é porque você não precisa. E a outra assistente social que estava lá ela via você como você é independente da sua roupa. Tipo assim eu fui, tive berço, mas não tenho uma situação que você pode falar assim é riquinha, eu sei conversar eu sei me colocar no meu lugar e isso faz com que as outras pessoas pensem que eu não preciso do Cras, entende? Aí você vai lá e nunca pode receber o que precisa. (D. GISELE, 2013).

A mãe de Neymar destaca que a atual Assistente Social do Cras demonstra resistência em lhe oferecer auxílio devido a suas roupas e o seu modo de se portar.

Dona Cibele nos indicou que o pai de Mayara é quem acompanha a participação da filha no Projeto:

[...] eu não participo das reuniões, antes eu participava muito, mas como eles começaram a me dar muito trabalho, assim brigando muito na escola né, aí, estavam com as notas baixas, aí, eu comecei a colocar meu esposo para participar, da reunião. Aí melhorou bem mais. (D. CIBELE).

Como é possível verificar a participação dos pais no Projeto ocorre em momentos pontuais, sobretudo nas reuniões com os pais organizadas pela instituição.

Embora as adolescentes relatem que há pouca interação entre os adolescentes e os outros profissionais que atuam no Cras, essa ocorre, mas de forma esporádica. É válido mencionar que quando estivemos presentes em uma festa promovida pelos educandos em

comemoração ao aniversário um dos educadores, a educadora social convidou todos os trabalhadores da instituição para participar da festividade. É possível, no entanto, que as adolescentes possam estar querendo chamar a atenção para o fato de que essas interações ocorrem de modo pontual e, portanto, não é muito significativa para eles, que se relacionam de forma mais frequente e intensa com os colegas e os educadores sociais.

Já a mãe de Neymar nos trouxe uma questão importante, qual seja, a necessidade de os profissionais que atuam com populações em contextos de pobreza, realizarem um atendimento pautado no respeito e também na legislação. Isto porque os critérios utilizados para os atendimentos não podem ser pautados por julgamentos pessoais e sim nos critérios de atendimento da própria instituição que, certamente, não fazem menção à vestimenta ou à linguagem utilizada pelos pais dos adolescentes.

Nesse sentido, fica evidente que o projeto apresenta deficiências no que tange à promoção das interações entre os adolescentes e os outros profissionais que atuam naquele espaço, como também na participação das famílias do processo educativo.

4.4.4 Aspectos Estruturais

A adolescente Gabriela destacou durante a entrevista, um evento no mínimo preocupante em que é possível visualizar uma atitude não profissional por parte de uma das funcionárias do Projeto. De acordo com a jovem, ela e outros amigos encontraram vermes na comida servida no momento da refeição e, ao questionar a mulher a respeito do ocorrido, ela apresentou a seguinte reação:

[...] ela falou assim que não tinha bigato (porque já teve bigato na comida) e estava no meu prato e da minha prima e de mais duas pessoas. Aí nós fomos falar para ela, e ela não gostou, saiu gritando falando que não tinha e isso foi muito desrespeitoso. (GABRIELA, 2013).

Essa questão que a adolescente traz, sem dúvida merece atenção por parte dos gestores do Projeto, uma vez que não é desejável nem aceitável que as refeições oferecidas em instituições públicas – independente da faixa etária e/ou da classe social que atendam – causem prejuízo à saúde de terceiros. Realmente o fato que a adolescente traz é preocupante, sobretudo, porque ela diz que isso já haveria ocorrido outra vez. Chama-nos a atenção ainda nesse relato a reação esboçada pela funcionária do Projeto que, ao invés de verificar os pratos dos adolescentes para confirmar ou refutar a suspeita levantada pelos mesmos de que haveria vermes em seus pratos, preferiu demonstrar uma atitude grosseira e indiferente.

Em outro trecho da entrevista a mesma adolescente indica que uma das cozinheiras faz questão de preparar uma refeição que os adolescentes pouco apreciam: “Às vezes quando, o povo não gosta de polenta, ela faz polenta, no calor, pode tá o calor [...] que for e ela faz polenta.” (GABRIELA, 2013).

Embora se compreenda o incômodo da adolescente em comer refeições quentes em dias de muito calor (como é comum ocorrer nessa região do Estado), infelizmente não é possível avaliar se isso é uma atitude individual da cozinheira ou se há um cardápio pré-estabelecido institucionalmente, que deva ser seguido rigorosamente. De fato, independente de qual hipótese é verdadeira, acreditamos que a instituição deveria adotar um cardápio flexível.

Não estamos com isso afirmando que todos os desejos gastronômicos das crianças e dos adolescentes sejam rigorosamente cumpridos durante o preparo das refeições, mas sim que a partir de uma lista pré-estabelecida poderia se chegar a um consenso, pelo menos em relação aos tipos de refeições que agradam mais ao paladar dos jovens, podendo-se considerar ainda a estação do ano bem como o tipo de alimento servido.

Ainda sobre essa questão não podemos perder de vista o fato de que o fubá (matéria prima para fazer polenta) é um dos alimentos da cesta básica com menor custo, portanto, servir polenta aos adolescentes mesmo em dias de calor pode ser uma questão mais de economia do que de necessidade nutricional. Nesse caso, fica evidente a imprescindibilidade de investimentos para melhorar a qualidade das políticas de Assistência Social destinada aos setores menos favorecidos da população.

Apesar de já ter visto vermes em seu prato, Gabriela avalia que na maioria das vezes, as refeições servidas no Projeto são de qualidade. Contudo, alguns dos ingredientes utilizados nas refeições são de qualidade suspeita: “[...] algumas coisas vêm estragadas e elas colocam na comida. O pão estava mofado, e os tomates. É eu acho que é isso” (GABRIELA, 2013). Novamente um dado sério e com caráter de denúncia, que merece ser investigado de perto pelos gestores municipais para que seja evitado esse tipo de ocorrência, tendo em vista os problemas óbvios que isso pode acarretar.

Os adolescentes do estudo indicaram alguns aspectos referentes às condições materiais e estruturais do Projeto que segundo as suas avaliações poderiam ser melhoradas. A adolescente Mayara, por exemplo, indica à necessidade de cobrir o campo destinado a prática de atividades na área externa: “[...] o campinho eu acho que deveria ser coberto, quando chove fica bastante lama, aí, depois, a terra fica dura, fica ruim para correr.” (MAYARA, 2013). A mãe de Neymar também acredita que o campo de futebol não possui condições

adequadas para a prática do futebol, durante a entrevista é possível identificar tal incômodo: “Ele joga em tudo quanto é lugar, mas esse campinho que você está vendo aí não é um campinho. Não tem professor, e ele gosta muito de futebol.” (D. GISELE, 2013).

Em outro trecho da mesma entrevista Mayara, destaca o desejo de que o parque recreativo infantil (que fica nas dependências do Cras) seja reformado: “[...] eu acho que deveria melhorar os brinquedos que estão quebrados”. [...] tem que arrumar o balanço. (MAYARA, 2013).

Figura 3



Figura 3 – Imagem produzida por Mayara em que é possível visualizar a necessidade de reforma do parque infantil no interior da instituição.

A mesma adolescente também teceu críticas ao refeitório do Projeto: “Tem uma aparência meio esquisita. Ah! Porque é [...] não tem muita cor lá dentro né”. (Mayara, 2013). Já Lorryne (2013), destacou que gostaria que o refeitório “tivesse tipo, mais mesa, mais cozinheiro”.

Já Roberta assim como Mayara reclamou da cor do refeitório: “Tipo, a cor, poderia ser outra cor. Não Branco. Eu acho que poderia pintar de novo, as mesas serem trocadas. (ROBERTA, 2013)”. Ela também aponta a necessidade de “[...] arrumar o campinho e o parquinho”. (ROBERTA, 2013). Ainda segundo a adolescente outras reformas seriam bem vindas ao prédio do Projeto: “Eu reformaria a cozinha, na verdade eu demoliria e faria tudo de novo”. (ROBERTA, 2013). Ela também explicitou o desejo de erguer uma nova estrutura no local além de renovar a pintura: “Pintaria de outra cor e não faria de madeira”. (ROBERTA, 2013).

Outro problema relacionado à estrutura do prédio em que funciona o Projeto diz respeito às infiltrações evidenciadas no refeitório em dias de chuva: “[...] às vezes cai água no refeitório. [...] eu queria que fosse melhor”. (GABRIELA, 2013). A participante Roberta também fez as mesmas observações com relação ao telhado do refeitório: “[...] o telhado está todo quebrado, quando chove molha. Molha aqui, fica tudo alagado.” (ROBERTA, 2013).

Mayara (2013) acredita que a estrutura do SESI merecia ser copiada no Projeto, referindo-se, principalmente, “à quadra e à piscina”. Quanto ao aspecto externo do projeto Roberta gostaria que: “[...] poderia cimentar aqui, pintar de outra cor, porque essa cor é horrível” (ROBERTA, 2013). Tendo em vista que o Projeto possui apenas duas salas disponíveis para a realização das diferentes atividades, a adolescente destacou que um de seus desejos é de que se “fizesse mais salas” (ROBERTA, 2013). Ela acredita ainda na necessidade de se adquirir em maior quantidade os materiais disponibilizados para as aulas de desenhos: “Poderia vir mais materiais. As tintas às vezes faltam e também lápis para pintar”. (ROBERTA, 2013).

4.5. Síntese Analítica: a necessidade da formação política na educação social para superação do assistencialismo e consolidação da formação crítica e política de jovens em contextos de riscos

A partir dos relatos dos adolescentes verificamos que diferentes mecanismos de risco e de proteção atuam em suas vidas. Nesse contexto é válido chamar a atenção para a importância do Projeto atribuída por eles, que mesmo apresentando limitações, ainda é um dos poucos espaços dedicados as suas necessidades.

Com a realização da pesquisa verificamos ainda que o Projeto Criança Cidadã possui um papel importante na vida dos adolescentes que dele participam, sobretudo, pelo seu papel promotor de vínculos afetivos os quais se vinculam a tensão de *Relacionamentos* proposta por Ungar e cols (2007). A ação do projeto ainda colabora para o encaminhamento das tensões *Identidade e Aderência Cultural*. Tensões estas que permitem a ampliação do potencial protetivo institucional. A ausência das outras tensões, proposta pelo grupo de pesquisadores liderados pelo canadense Michael Ungar, nos indicam por sua vez a necessidade do Projeto rever e/ou ampliar seus objetivos com vistas a consolidar/ampliar seu papel protetivo.

A pesquisa demonstrou que o Projeto contribui prioritariamente com a manutenção e criação de vínculos significativos através do relacionamento entre pares e entre adolescentes e educadores. O Projeto também colabora para o acesso ao lazer e ao esporte entre outros

elementos culturais. Os jovens ainda possuem um elevado nível de sensação de segurança no espaço socioeducativo, uma vez que afirmaram que se sentem seguros e protegidos na instituição.

De acordo com os adolescentes, o Projeto tem um impacto positivo em suas vidas. Esse aspecto por sua vez ficou evidente nos trechos das falas em que apontam que se sentem melhor no Projeto do que na escola.

As mães entrevistadas avaliam de forma positiva a participação de seus filhos no Projeto. Elas acreditam que o Projeto Criança Cidadã é um espaço para proteção do filho, uma vez que os afastam dos eventuais “perigos” da rua quando estão trabalhando. Além disso, elas acreditam que o Projeto é capaz de oportunizar vivências de lazer que muitas famílias não teriam condições de oferecer aos adolescentes;

O estudo revelou ainda que tanto as famílias quanto os adolescentes estão satisfeitos com o Projeto, no entanto, como era de se esperar, os adolescentes apontaram alguns problemas que merecem atenção por parte das autoridades públicas, uma vez que sugeriram a necessidade de realizar reformas na parte estrutural do prédio (sobretudo no Núcleo 2). Também destacaram o desejo de que melhorasse a qualidade das refeições oferecidas. Levantamos ainda a hipótese de que a visão positiva que os alunos possuem do Projeto de uma forma geral pode estar relacionado à falta de outros espaços sociais e culturais na comunidade para o atendimento das necessidades desses adolescentes.

A partir dos relatos dos participantes, notamos que o Projeto apresenta limites quanto à formação da consciência crítica e política. A partir dos dados levantados, ficou claro que os participantes são capazes de identificar alguns problemas em suas comunidades e nas escolas regulares que frequentam, no entanto, possuem um discurso centrado no individualismo como forma de atuação social. Muito embora esses jovens residam em regiões economicamente desfavorecidas do município e vivenciem a pobreza diariamente, durante as entrevistas realizadas, eles não foram capazes de reconhecer a pobreza como elemento de dificuldade em suas vidas. E, contraditoriamente, afirmaram que não podem adquirir ou consumir o que desejam, por falta ou limitação de recursos financeiros. Os conteúdos das entrevistas ainda evidenciam que estes mesmos adolescentes são alvos de diferentes formas de preconceito, entre as quais se destacam a discriminação de gênero, de classe social e de etnia.

Diante desse cenário evidenciamos a necessidade de efetivação de uma proposta pedagógica que vise à formação política e o desenvolvimento da consciência crítica dos adolescentes, que poderia colaborar com a construção de sua resiliência, associada com a

condição de emancipação. Quanto menos crítica for sua consciência, mais os problemas serão discutidos de forma ingênua e superficial. (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, acreditamos que o Projeto pode encontrar na proposta pedagógica de Paulo Freire um referencial válido para fundamentar um projeto pedagógico emancipatório. A respeito desses mesmos aspectos concordamos com Líbório (2011) quando enfatiza que o exercício da cidadania não ocorre de forma espontânea e natural, ou seja, a sua consolidação exige uma estratégia educativa que permita ao jovem analisar o mundo de forma crítica para atuar nele de modo transformador.

Desse modo, a partir dos dados e das reflexões apresentadas nosso estudo apresenta a seguinte síntese analítica: o desenvolvimento da consciência crítica e política pode representar um elemento protetivo relevante para o jovem em contexto de risco, estimulando e ampliando a seu engajamento e participação na busca por melhorias em sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos achados de nossa pesquisa, destacamos primeiramente que os procedimentos adotados para a execução do estudo foram importantíssimos para compreendermos os aspectos protetivos que contribuem para a promoção de processos de resiliência na vida desses adolescentes. Destacamos a utilização dos recursos visuais, por meio da utilização das câmeras fotográficas, como uma ferramenta facilitadora das pesquisas qualitativas.

Mas, como ir além do dado? Como interpretar a opinião dos adolescentes? Como relacionar o dado com o conhecimento teórico? Certamente esses são alguns dos inúmeros questionamentos que foram levantados durante o processo analítico. Um dos grandes desafios dessa pesquisa sem dúvida foi interpretar os dados levantados com os participantes, no sentido de realizar uma análise que fosse consistente do ponto de vista teórico/metodológico e que também refletisse de fato aquilo que os adolescentes expressaram durante o processo de entrevista. A dificuldade de realizar tal empreendimento reside no fato de que a nossa formação enquanto pesquisador nos oferece uma ampla formação teórica o que acaba por entrar em conflito com as reais necessidades dos nossos sujeitos de pesquisa. Tal cenário nos ajudou a refletir e, sobretudo, a reafirmar a nossa opção por assumir perspectivas e posições flexíveis no que tange aos processos de risco, proteção e resiliência. Em vários momentos os participantes nos mostraram que nem sempre os clássicos indicadores protetivos (ao exemplo da família e da escola) efetivamente cumprem a sua função, e que uma dificuldade, muitas vezes considerada como um indicador de risco pode não ser interpretado dessa mesma forma pelos adolescentes.

No que tange às reflexões apresentadas a respeito do conceito de resiliência, procuramos abordá-las a partir de suas características históricas. Nesse sentido, evidenciamos a existência de três principais tendências ou perspectivas no estudo do fenômeno. Sinalizamos também a necessidade das pesquisas em resiliência serem estudadas numa perspectiva crítica que considere em sua análise uma visão relativa dos mecanismos de risco e de proteção.

Optamos ainda por utilizar como perspectiva de análise a abordagem sócio-ecológica - orientada a partir das sete tensões - sistematizada por Ungar e cols. (2007). Esse referencial teórico por sua vez, nos permitiu explorar uma visão dinâmica, processual e contextual de resiliência, desvinculando assim da imagem de resiliência enquanto um traço inato e individual.

Em outro momento do nosso texto, refletimos sobre os conceitos de adolescência e juventude através de uma análise bibliográfica que mostrou como tais termos têm sido analisados e compreendidos em diferentes abordagens teóricas. Infelizmente a pesquisa detectou que os adultos com os quais os adolescentes convivem, possuem uma concepção de adolescência carregada de concepções negativas e depreciativas.

Nesse sentido, optamos por utilizar em nosso estudo uma perspectiva que estamos denominando de abordagem pluralista, uma vez que reconhece as diversidades da adolescência, sendo essa última entendida como construção histórica, social e plural. Mostramos ainda, de forma breve, como que o país tem tratado a proteção da adolescência em sua legislação. Entendemos nesse contexto, que embora o país tenha por muito tempo negligenciado a infância e a adolescência em suas políticas, o ECA representa uma ruptura com esse passado omissivo da legislação nacional. Não obstante, com uma legislação modelo, o momento atual demonstra que esse avanço em termos de lei não significou a proteção efetiva de todas as crianças e adolescentes do nosso país, haja vista que muitas delas, têm os seus direitos violados diariamente de todas as formas.

Tivemos ainda a necessidade de analisar como essa estratégia socioeducativa mantida por uma política pública municipal, tal qual o projeto investigado, se configura como um direito e mais especificamente como um direito social. Nesse sentido, se a educação social é considerada um direito na realidade brasileira, era preciso entender como e porque são criados os direitos sociais. Nesse exercício de reflexões e análises teóricas, identificamos que os direitos sociais existem principalmente pelo reconhecimento das desigualdades sociais evidenciadas a partir das relações desiguais presentes na sociedade capitalista.

Demonstramos também as raízes da educação social e anunciamos a nossa opção por uma educação socioeducativa que vise à emancipação intelectual e política, a conquista da consciência crítica, além da valorização do conhecimento e do saber popular com vistas ao desvelamento da realidade social e também a sua transformação. Tal proposta nos inspira a buscar bases para pensar um modelo de educação social que intente romper com a desigualdade e a exclusão social.

Além da pobreza, nosso estudo revelou que os adolescentes estão expostos a diferentes indicadores de riscos, entre os quais se destacam: os conflitos familiares, conflitos na comunidade, exposição à violência, baixa satisfação com a escola e situação de trabalho infantil doméstico.

A escola é a instituição com menor índice de avaliação positiva, fato que nos chama a atenção, pois tal instituição de acordo com os adolescentes pouco tem feito para favorecer os

processos de resiliência e de proteção. Os estudantes relatam serem vítimas de violência verbal praticada pelos colegas de classe, além de não confiarem nos educadores e nos gestores.

No que tange aos indicadores de proteção, evidenciamos que a família, a igreja, o Projeto, e as amizades, contribuem para o bem-estar dos adolescentes, por meio da criação e promoção de vínculos afetivos e oferecimento suporte emocional. Esses fatores contribuem ainda para a construção de projetos de vida e também para o desenvolvimento das forças pessoais e fornecimento de modelos de identificação. Outro aspecto a destacar é que tanto a família quanto a comunidade apresentam elementos de risco e proteção, o que, no caso específico das famílias, pode ser observado pelo fato de que quatro dos cinco participantes relataram viver algum tipo de conflito com os seus genitores/padrastos.

Quanto à avaliação das políticas na comunidade, os adolescentes denunciaram a falta de incentivo público para melhorar a política ambiental, de segurança, da saúde e educativa da comunidade.

Em geral, todos os jovens valorizam suas participações no Projeto investigado. Os aspectos mais apreciados por eles estão relacionados com as atividades lúdicas, as atividades esportivas, as atividades artísticas, bem como os diferentes passeios. Depois da família, o Projeto aparece como a segunda instituição mais importante para os jovens.

Os adolescentes também demonstram ter afeto e carinho pelos educadores sociais e também pelos colegas de sala. Algumas amizades inclusive se estendem para além dos muros do Projeto. Apesar da maioria deles estabelecerem bons vínculos com os pares, isso não anula a presença de conflitos entre eles. Aliás, esta é uma questão importante levantada a partir dos relatos dos participantes.

A partir do nosso estudo verificamos também que o relacionamento dos adolescentes com outros funcionários do Cras ocorre de forma indiferente, e, em alguns casos particulares, de forma até conflituosa. Isso nos indica a necessidade de o Projeto incentivar e promover a interação de todos aqueles que compartilham aquele espaço, ampliando assim o seu potencial protetivo.

As mães entrevistadas também apresentam uma visão positiva da participação dos adolescentes nas atividades do Projeto. No entanto, demonstram pouco conhecimento sobre as atividades, objetivos e finalidade do Projeto socioeducativo que seus filhos participam. Tal aspecto nos parece até certo ponto compreensível, uma vez que a maior parte do tempo essas mães estão ocupadas trabalhando dentro e fora de suas casas, tendo o sustento da família e o bem-estar dos filhos como prioridade.

As informações que os pais possuem a respeito do projeto acabam se limitando ao que os próprios filhos comentam a respeito de suas experiências e vivências no referido ambiente educativo. Outra forma de contato dos pais com os projetos se dá por meio das reuniões de pais promovidos pela instituição. Nesse sentido acreditamos que o projeto deve criar projetos que incentivem e favoreçam não só a participação mais ativa dos pais na instituição, como também da família e da comunidade.

Apesar de viverem em uma comunidade carente do ponto de vista econômico, todos os jovens entrevistados apresentam projetos (futuros) de vida, sonhando em ingressar na universidade e, conseqüentemente, seguir diversas carreiras.

Os jovens também reivindicaram melhorias tanto na parte física e estrutural do Projeto, quanto nas refeições servidas. Nesse sentido, acreditamos que a ausência de recursos em políticas de caráter social, em grande medida, se vincula à ideologia liberal/neoliberal que não reconhece os direitos sociais como direitos legítimos. Destacamos ainda, que o investimento no Projeto certamente se reverterá na melhora da qualidade dos atendimentos, e no aumento da percepção positiva dos participantes em relação à instituição educativa.

Embora os participantes apresentem certo nível de consciência crítica e social, suas falas não nos mostram que essas questões de fato são trabalhadas no âmbito das atividades cotidianas.

Apesar do foco do Projeto Criança Cidadã ser a proteção social do adolescente acreditamos que o referencial ancorado nas reflexões de Paulo Freire permite ampliar a ação protetiva e educativa da instituição através da conscientização política dos educadores e educando. Nesse sentido, defendemos a necessidade do Projeto trabalhar questões relacionadas com o desenvolvimento da consciência política e crítica, através de uma educação para cidadania efetivada através da prática democrática-dialógica com vistas a promoção da consciência crítica.

As ideias de Paulo Freire encorajam, motivam e convidam aqueles que participam efetivamente do processo educativo a assumir enquanto educadores uma posição política em favor da classe trabalhadora. E ao fazer essa escolha os educadores conscientes do caráter político de sua ação educativa, devem praticar uma educação dialógica, libertadora, desafiadora, democrática, de leitura da realidade e de compreensão do funcionamento da sociedade. Além disso, como o próprio Freire destaca em suas obras, todo ato educativo é antes um ato político, sendo assim a ausência dessas questões na formação dos jovens pode nos indicar também uma opção política por parte dos gestores públicos.

É válido destacar ainda que os estudos em resiliência podem aproximar da perspectiva freireana, na medida em que, ao adotarmos uma visão crítica a respeito desse construto psicológico, estamos afirmando a possibilidade do indivíduo enfrentar os riscos aos quais está exposto a partir de um engajamento pessoal/social em que é capaz de negociar por recursos existentes ou reivindicar por aqueles inexistentes. Sendo assim, a proposta educativa freireana sem dúvida representa uma forma de aquisição de autonomia e emancipação intelectual, que estimula e favorece o engajamento político com vistas a transformar a realidade excludente nos casos de exposição aos chamados riscos sociais. Ou seja, o indivíduo ao ser capaz de “ler” de forma crítica a realidade na qual está inserido, poderá ser capaz de ampliar as suas formas de reivindicação e atuação social, aumentando assim as suas formas de enfrentamento (ou processos protetivos/resiliência). Para Paulo Freire “o que importa realmente, ao ajudar-se o homem é ajuda-lo a ajudar-se [...]. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É repetamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (FREIRE, 2014, p.79).

Acreditamos que o Projeto socioeducativo Criança Cidadã mantido pela SAS de Presidente Prudente, tem um papel importantíssimo no que diz respeito à promoção do bem estar, da ampliação e apropriação dos elementos culturais (oficina de arte, brincadeiras e atividades esportivas), da incorporação de valores e principalmente na colaboração do desenvolvimento da identidade e na manutenção de vínculos significativos.

Mais do que levantar conclusões a finalização dessa pesquisa nos suscita diversos questionamentos que por sua vez podem subsidiar novas investigações. Conforme evidenciamos a partir dos dados, a posição que a escola ocupa na vida dos participantes sem dúvida merece ser analisada de forma mais intensiva em futuras pesquisas, sobretudo aquelas buscam problematizar e enfatizar o ambiente escolar como espaço protetivo privilegiado para jovens e adolescentes que vivenciam contextos potenciais de risco. Outro aspecto que pode ser trabalhado em estudos futuros diz respeito a pesquisas de intervenção que visem fortalecer e ampliar o caráter político dos programas de educação social.

Esperamos que nossas análises, mesmo que restritas, nos ajudaram ao final do trabalho a pensar em medidas que possam colaborar no sentido de proporcionar melhorias qualitativas de atendimento aos adolescentes. Nesse sentido, buscaremos divulgar os nossos achados tanto em eventos científicos quanto para a própria SAS de Presidente Prudente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Ética e Violência: Adolescentes, Crime e Violência. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M. P. (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, M. H. T. de. A política social no governo Lula. **Novos Estudos**. n. 70, p. 7-17, nov. 2004.
- AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 25 – 39.
- ASSIS, S. G de. et al. **Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2005. 38 p.
- ASSIS, S. G de. et al. **Resiliência na adolescência: refletindo com educadores sobre superação de dificuldades**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2008. 68 p.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes. 13^o Ed., 2002.
- BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. (coleção educadores).
- BASMAGE, D. de F. do A. T. **A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet : uma análise histórico - cultural**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2010.
- BENETTI, I. C.; CREPALDI, M. A. Resiliência revisitada: Uma abordagem reflexiva para principiantes no assunto. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 7, p. 7-30, 2012
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004, p. 26-43.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. Adolescência: Tornar-se jovem. T.. In: _____. (Orgs.). **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1991, p.226 – 235.
- BRANDÃO, J. M. **Resiliência: de que se trata? : o conceito e suas implicações**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2009.
- CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010**, p. 341 – 368.

CAMARGO, L. dos S. **Concepções de adolescentes sobre a escola : do risco à proteção.** 2009. 161 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2011.

CARAGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, 15 (4), 2006, p. 679-684.

CASTRO, B. M. de ; LIBÓRIO, R. M. C. **Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte.** Curitiba: Editora CRV, 2010. 178p.

CASTRO, J. A. de. Política Social: alguns aspectos relevantes para discussão. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. 424p.

CÉSAR, M. R. de A. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 2008. 167 p.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 1 – 60.

COSTA, H. O. As manifestações e a crise de representação política no Brasil. 2013. Disponível em: <http://jornaldehoje.com.br/as-manifestacoes-e-a-crise-de-representacao-politica-no-brasil/>. Acesso em: 15 nov. de 2013

COSTA, L. G.; DÉLL' AGLIO, D. D. A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social. In: LIBÓRIO, R. M. C, KOLLER, S. H (Orgs.). **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 219 – 263.

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional: revista de psicanálise**, São Paulo, n. 181, p. 13 – 19, mar. 2005.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 198 p.

DALAROSA, A. A. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009, p. 197 – 217.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O. et al (org). **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 155 – 176.

DIAZ, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p.91-104, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, R. de C. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Katálisis** [online]. v.10, n.1, p. 65-74, 2007.

FURINI, L. A. **Redes sociais de proteção integral a criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?** São Paulo: Unesp, 2011. 237p.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan/mar. 2013.

GLOOR, D.; MEIER, H. A river revitalization seen through the lens of local community members. **Visual Sociology**, v. 15, num. 1, p. 119-134, 2000.

GOHN. M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. v.1.

GOHN. M. da G. Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001. v.26.

GRACIANI, M. S. S. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100038&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03 Jan. 2014.

GRISOTTI, M.; GELINSK, C. R. O. G. Visões parciais da pobreza e políticas sociais recentes no Brasil. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 13 n. 2, p. 210-219, jul./dez. 2010.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Diffel, 2000. 308 p.

GROPPO, L. A. Das origens ao colapso do estado de bem-estar: uma Recapitulação desmistificadora. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, , p. 68 – 75, dez. 2005.

HARPER, D. Talking about pictures: A case for photo elicitation. **Visual Studies**, v. 17, num.1, p. 13-26, 2002.

JACCOUD, L. Proteção social no Brasil: debates e desafios. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. 424p.

KOLLER, S. H.; MORAIS, A. N.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In: LIBÓRIO, R. M. C, KOLLER, S. H (Orgs.). **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 17 – 56.

LIBÓRIO, R. M. C., CASTRO B. M. de; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: Conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D.D; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A.M. (Orgs). **Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco á proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89-117.

_____; CASTRO, B. M. de. Juventude e sexualidade: educação afetivo sexual na perspectiva dos estudos da resiliência. In: LIBÓRIO, R. M. C, KOLLER, S. H (Orgs.). **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 185-217.

_____. Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. 2009. Anped. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf>. Acesso em: 09 de mai. de 2014.

_____; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS)**, v. 23 num. 3, p.476-484, 2010.

_____. **Negociando resiliência - processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco** . Relatório de pesquisa não publicado. (enviado a Fapesp) 2011.

LODOÑO, F. T. A origem do conceito menor. . In. PRIORI. M. del (org.). História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, R. E; SILVA, C. R. da; MALFITANO; A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n.23, p. 114–130, 2006.

MANTOVANI, A. M. Trabalho infantil e desenvolvimento na perspectiva de profissionais da educação e famílias. 2012. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2012.

MARQUES, R. M; MENDES, A. O Social no Governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, vol. 26, n. 1, p. 58-74, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURIEL, A. P. O. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. **Katálisis** [online], vol.13, n.2, p. 173-180, 2010.

MELO, A. A. S. de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 185 – 204.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, O. et al (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 29 – 45.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **katálysis** [online].vol.14, n.1, p. 41-49, 2011.

MOURA, E. P. G. de; ZUCCHETTI, D. T. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cad. Pesqui.** [online], vol.40, n.140, p. 629-648, 2010.

MOURA, E. P. G; ZUCCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n.3, p.228-236, set./dez., 2006.

MONDINI, C. E. da C. M. **Resiliência e medidas socioeducativas: síntese e dialética de múltiplas determinações**. 2011. 220 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

NASCIMENTO, R. M. do.; MELAZZO, E. S. Crianças e jovens em situação de risco pessoal e social: conjunto de ações. In: MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. (orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002.

NEIVA-SILVA. L.; KOLLER, S. H.; O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Campinas, vol. 7, n. 2, 2002, p. 237-250.

NETA, S. M de V. ; OLIVEIRA, C. R. M. DE ; TAVARES, A. O. do C. . LIXÃO DE IRECÊ: A NECESSIDADE DE DISCUTIR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NESSE ESPAÇO. In: III Encontro de educação, marxismo e emancipação humana, 2009, Irecê. III Encontro de educação, marxismo e emancipação humana, 2009. v. 1.

NEVES. L. M. W. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES. L. M. W (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85 – 125.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 4, p. 569-76, out/dez 2008.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: Equívocos e Consequências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 163 – 183.

OZELLA, S. AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97 -125. jan./abr. 2008..

PALMA FILHO, J. C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. **NUANCES: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 09, n. 9/10. p. 167 – 187, jan/jun e jul/dez. 2003.

PEREZ, J. R. R; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PESSOA, A. S. G. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: Risco e Proteção.** 2011. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2011.

PIMENTA, M. de C. A.; PIMENTA, L. F. Globalização e desafios urbanos: Políticas públicas e desigualdade social nas cidades brasileiras. **EURE [online]**, Santiago, v.37, n.112, p. 43-61, 2011.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1 p. 67-75, 2004.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores De resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25 num. 3, p. 405 - 416, jul./set., 2008.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica In: DELL'AGLIO, D. D, KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 27, n.94, p. 155-178, 2006.

SILVA. C. R.; LOPES, R. S. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106, jul/dez. 2009.

SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25 num. 4, p. 567-576, out/dez 2008.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. 424p.

TAVARES, A. M. B. do N.; SANTOS, F. A. A. dos. Educação social, pedagogia social e espaços não-escolares: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. In: Anais do II SENEPT, 2010, BELO HORIZONTE. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. BELO HORIZONTE: CEFET -MG, 2010. v. 01. p. 01-19.

TOLEDO, B. A. de S. **Alargando as margens: um estudo sobre processos de resiliência em adolescentes em conflito com a lei.** 2010. 142 f. Dissertação. (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

UNGAR, M.; LIEBENBERG, L.; DIDKOWSKY, N. Negotiating resilience: protective process of children in transitiono across cultures and contexts – research manual. Material não-publicado. School of Social Work, Dalhousie Universirty, Halifax , CA. 2007 a.

_____,;Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W.M., Armstrong, M. & Gilgun, J. (2007b). Unique Pathways to Resilience across Cultures. *Adolescence*, v. 42, num. 166., p. 287-310, 2007 b.

VIERA, E. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 224 p.

YUNES, M. A. M. JULIANO, M. C. J.; A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPEL**, Pelotas, v. 37, p. 347- 379, set/dez 2010.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

_____; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-42.

Anexos

ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS ADOLESCENTES – ENTREVISTA ESTRUTURADA INICIAL

PARTE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE E CARACTERIZAÇÃO DO ADOLESCENTE

Local/ Horário/Entrevistador/ Adolescente:

Algumas questões podem ser ampliadas ou reordenadas se for necessário.

A) IDENTIFICAÇÃO DOS DESAFIOS:

1) Que tipo de coisas são mais desafiadoras (difíceis) para você crescer aqui na sua comunidade?

- Qual é o maior desafio com o qual você se depara? - Esse desafio/dificuldade é parecido com o que vivem outros adolescentes que você conhece? -Você acha que algum grupo de pessoas aqui é tratado injustamente?

B) IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES:

2) O que você faz quando se depara com dificuldades em sua vida?

- Quais são suas forças? - Me fale de um desafio/dificuldade que você teve em sua vida e como você superou esse desafio? - Você tem mais exemplos para me dar?

C) RELACIONAMENTOS:

3) Me conte sobre os relacionamentos em sua vida que são importantes para você?

- Você sempre encontra apoio, sente-se apoiado/com suporte? De onde vem esse apoio? - Você sempre se sente pressionado? De onde essa pressão vem? - O que esses relacionamentos (com pais/substitutos, amigos, dependendo da resposta do adolescente) significam para você? O que você obtém através desses relacionamentos?

-Que opiniões você acha que as pessoas mais velhas têm dos mais jovens? Você acredita que a opinião, e os interesses dos mais jovens como você, são respeitados em sua comunidade/bairro?

- Você pode descrever seus amigos para mim? O que eles gostam de fazer? Porque você gosta deles?

- Você tem alguém que serve como um modelo para você? (Se o adolescente indicar algum personagem famoso perguntar: há alguém que você conhece com o qual você tem uma relação próxima que você considera um modelo para você?)

D) RECURSOS:

4) Que coisas (apoio, recursos, programas, serviços) estão disponíveis na sua comunidade e que você pode usar?

- Você se sente seguro e protegido aqui? Como as pessoas te protegem?

- Você tem acesso na escola e a qualquer outra informação que você necessita para crescer bem aqui no seu bairro/comunidade?

- Há lugares nos quais você pode ter divertimento/lazer?

E) CONTRIBUIÇÕES:

5) Como você contribui para sua comunidade?

F) PLANOS FUTUROS:

6) Quais são suas expectativas de futuro?

- Quais são seus desejos/ objetivos pessoais? - Você sente-se capaz de realizar essas coisas? Por quê?

- Que desafios/dificuldades você imagina que poderá encontrar no seu futuro?

7) Há alguma coisa a mais que você queria incluir nessa entrevista, que queria me contar?

PARTE 2 – PERCEPÇÕES DO PROJETO SÓCIOEDUCATIVO

1) CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

- O projeto é perto da sua casa?

- Alguém obriga você a frequentar o projeto? Quem? Por quê?

- Como é a rotina no projeto?

- Você recebe alguma refeição nos momentos de intervalo ou em outros momentos?

- Como a sua família avalia a sua participação no projeto?

- Você gosta do projeto? Por quê?

- Como você se sente no projeto?

2) IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROJETO

- Que tipo de coisas são mais difíceis para você enfrentar no projeto?

- Essas dificuldades são enfrentadas por outros colegas no projeto?

- Você acha que algum grupo de pessoas no projeto é tratado injustamente?

- O que você faz quando se depara com dificuldades no projeto?

- Me fale de um ou mais desafios/dificuldades que você teve aqui e como você superou esse desafio?

- Você já precisou de algum tipo de apoio no projeto? Você encontrou esse apoio? De onde veio esse apoio?

- Você se sente seguro e protegido aqui? De onde vem esta proteção?

- Você já se sentiu, ou se sente pressionado no projeto? De onde vem essa pressão?

- Você acredita que a sua opinião, seus interesses, seu ponto de vista e dos seus colegas é respeitado no projeto?

3) RELACIONAMENTOS COM OS PROFISSIONAIS DO PROJETO

- Fale sobre o seu relacionamento com os profissionais do projeto;

- No projeto como os profissionais te tratam?

-Você sente que pode confiar neles?

- Fale sobre alguma experiência positiva que marcou sua vida no projeto;

-Fale sobre alguma experiência negativa que marcou sua vida no projeto;

4) RELACIONAMENTO COM COLEGAS/AMIGOS NO PROJETO

- Fale sobre o seu relacionamento com seus colegas?

- Você sente que pode confiar nos seus colegas?

- Você se lembra de ter passado uma situação triste com seus amigos do projeto?
- Você se lembra de ter passado uma situação alegre com seus amigos do projeto?
- Fale sobre coisas positivas e negativas sobre seu relacionamento com seus amigos.

5) PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS RELACIONADOS AO RENDIMENTO /APREDIZADO/ ATIVIDADES NO PROJETO

- Quais atividades você desenvolve/participa no projeto?
- Como você vê seu rendimento no projeto?
- No seu ponto de vista, o que te ajuda a ir bem?
- No seu ponto de vista, o que faz você ir mal?
- Você se sente capaz de realizar as atividades no projeto?

6) EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

- Porque você frequenta o projeto?
- Para que serve o projeto?

7) REFERÊNCIAS AO AMBIENTE DO PROJETO

- O que o projeto tem de mais bonito? Por quê?
- O que o projeto tem de mais feio? Por quê?
- O que o projeto tem de melhor? Por quê?
- O que o projeto tem de pior? Por quê?

ROTEIRO DE TÓPICOS QUE GUIARÃO OS ENCONTROS COM OS ADOLESCENTES PARA DISCUSSÃO DAS FOTOGRAFIAS TIRADAS POR ELES

1. “Pegue uma fotografia que você gostou mais, e uma que você menos gostou. Me fale dessas fotos, sobre o que elas significam e a que elas te remetem?”; 2. “Pegue uma fotografia que mostre/represente o que é bom em sua vida. Pegue uma fotografia que mostre o que é realmente difícil em sua vida. Por que você escolheu essas fotos? Fale sobre isso”. 3. “Quais fotografias mostram aquilo que você realmente aprecia em morar na sua comunidade e aquelas que mostram aquilo que você não gosta nessa comunidade. Explique as fotografias”. 4. “Há alguma(s) outra(s) fotografia(s) nesse álbum sobre as quais você queira conversar comigo?” 5. “Há alguma (s) outra(s) fotografia(s) sobre as quais você não quer conversar comigo? Por quê?” 6. “Há alguma (s) outra (s) coisa(s) que você gostaria de ter fotografado, mas não foi possível?”

**ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS FAMILIARES – ENTREVISTA
ESTRUTURADA**

- 1 - *Há quanto tempo seu filho (a) está matriculado no projeto?*
- 2 - *Como o Senhor (a) conheceu/soube do projeto?*
- 3 - *De quem foi à iniciativa de participar do projeto?*
- 4 - *Qual a sua opinião sobre o projeto?*
- 5 - *O Senhor (a) percebeu alguma mudança no seu filho (a) quando ele começou a frequentar o projeto? Quais?*
- 6 - *Conhece os profissionais do projeto? O que pensa sobre eles?*
- 7 - *Como o Senhor (a) avalia o trabalho dos profissionais do projeto?*
- 8 - *Como é a relação dos profissionais com o Senhor (a) e com as outras famílias?*
- 9 - *O projeto poderia fazer algo para as famílias? O quê?*
- 10 - *O que o Senhor (a) pensa, sobre as atividades que o filho (a) do senhor (a) desenvolve no projeto?*
- 11 - *Saberia dizer como são os relacionamentos do seu filho (a) no projeto?*
- 12 - *O que seu filho comenta sobre o projeto?*
- 13 - *Seu filho já teve algum problema/conflito no projeto? Como foi solucionado/superado?*
- 14 - *O Senhor (a) vê diferença entre o projeto e a escola?*
- 15 - *Gostaria de me falar algo mais que não falou?*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Título da Pesquisa: **“O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Elaine Gomes Ferro

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra Libório

1. **Natureza da pesquisa:** seu filho (a) está sendo convidado a participar desse estudo que tem como finalidade compreender o papel dos projetos criança-cidadão na vida deles. Para participar seu filho(a) deve ter entre 12 – 15 anos, e estar frequentando algum núcleo do projeto criança-cidadã e ter autorização de sua parte para participar dele.
2. **Participantes da pesquisa:** os participantes da pesquisa serão 5 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12-15 anos, que frequentam algum núcleo do criança-cidadã de Presidente Prudente; além deles participarão um de seus pais ou responsáveis legais que aceitem participar, totalizando 5 familiares. Ao todo, prevemos a participação de 10 sujeitos. Portanto, caso o senhor(a) autorize a participação de seu filho(a) o Sr. (Sra.) também será convidado a participar.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. (Sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) : realize 2 entrevistas com seu filho(a) e que seu filho use máquinas fotográficas descartáveis para tirar fotos de pessoas, lugares e situações que representam o projeto criança cidadã. Nas entrevistas seu filho (a) falará sobre suas experiências no projeto criança-cidadã. Seu filho (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) e para ele (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** as 2 entrevistas serão realizadas em um local escolhido pelo seu filho (a) e elas serão gravadas em um gravador de voz digital e posteriormente serão transcritas para depois serem analisadas. As perguntas da primeira entrevista serão sobre a participação dele (a) no projeto criança-cidadã e todas as informações que ele (a) der, só serão de conhecimento da pesquisadora e sua orientadora. Nem o Sr (sra) nem os educadores e assistentes sociais do projeto criança-cidadã terão acesso ao conteúdo das entrevistas. A única situação na qual as informações da entrevista serão passadas aos senhores (sras) será quando o seu filho(a) relatar situações que o estejam expondo a riscos de vida. A segunda entrevista

será feita após a revelação das fotos tiradas pelo seu filho(a), ela também será gravada e o seu conteúdo será baseado nas fotos tiradas.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à vida do seu filho(a), no entanto, não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para ele. Haverá sigilo absoluto com relação à identidade do seu filho(a); as fotografias tiradas pelos mesmos, somente poderão ser divulgadas em artigos científicos com a imagem de seus rostos ocultos; a identificação do seu filho (a) sempre será feita com o uso de nomes fictícios. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de seu filho (a) e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu filho (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as situações vividas no projeto criança-cidadã e seu papel na vida dos adolescentes, colaborando na ampliação de nosso conhecimento sobre o papel dos projetos sociais e dos educadores com os quais se relacionam, possibilitando subsídios para intervenções futuras de educadores sociais. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** seu filho (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho(a) participe da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Nome do pai/mãe ou responsável legal

Assinatura do pai/mãe ou responsável legal

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: ELAINE GOMES FERRO - (018) 3272 - 1716
Orientadora: RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO - 3229 – 5574 (UNESP)
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ADOLESCENTES

Título da Pesquisa: **“O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Elaine Gomes Ferro

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra Libório

1. **Natureza da pesquisa:** você está sendo convidado a participar desse estudo que tem como finalidade compreender o papel dos projetos criança-cidadão na sua vida. Para participar você deve ter entre 12 – 15 anos, e estar frequentando algum núcleo do projeto criança-cidadã e ter autorização de seus pais/responsáveis legais para participar dele; você também deve desejar e consentir na sua participação.

2. **Participantes da pesquisa:** os participantes da pesquisa serão 5 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12-15 anos, que frequentam algum núcleo do projeto criança-cidadã de Presidente Prudente; além deles participarão um de seus pais ou responsáveis legais que aceitarem participar, totalizando 5 familiares. Ao todo, prevemos a participação de 10 sujeitos. Portanto, se seu pai/responsável legal autorizar a sua participação, ele (a) também será convidado a participar.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que o (a) pesquisador (a): realize 2 entrevistas com você e você usará 1 máquina fotográfica descartável para tirar fotos de pessoas, lugares e situações, positivas ou negativas, que representam o projeto criança cidadã na sua vida. Nas entrevistas você falará sobre suas experiências no projeto criança-cidadã. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para seus pais/responsáveis legais. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** as 2 entrevistas serão realizadas em um local escolhido por você e elas serão gravadas em um gravador de voz digital e posteriormente serão transcritas para depois serem analisadas. As perguntas da primeira entrevista serão sobre a sua participação no projeto criança-cidadã e todas as informações que você der, só serão de conhecimento da pesquisadora e sua orientadora. Nem seus pais/responsáveis legais, nem os educadores e assistentes sociais do projeto criança-cidadã terão acesso ao conteúdo das entrevistas. A única situação na qual as informações da entrevista serão passadas para eles será quando você

relatar situações que o estejam expondo a riscos de vida. A segunda entrevista será feita após a revelação das fotos tiradas por você; ela também será gravada e o seu conteúdo será baseado nas fotos tiradas.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à sua vida, no entanto, não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para ele. Haverá sigilo absoluto com relação à sua identidade; as fotografias tiradas por você, somente poderão ser divulgadas em artigos científicos com a imagem dos rostos ocultos; a sua identificação sempre será feita com o uso de nomes fictícios. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as situações vividas no projeto criança-cidadã e seu papel na sua vida, colaborando na ampliação de nosso conhecimento sobre o papel dos projetos sociais e dos educadores com os quais se relacionam, possibilitando subsídios para intervenções futuras de educadores sociais. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: ELAINE GOMES FERRO - (018) 3272 - 1716

Orientadora: RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO - 3229- 5574 (UNESP)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa: “O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência”

Nome do (a) Pesquisador (a): Elaine Gomes Ferro

Nome do (a) Orientador (a): Renata Maria Coimbra Libório

1. Natureza da pesquisa: o sr (a) está sendo convidado a participar desse estudo que tem como finalidade compreender o papel dos projetos criança-cidadão na vida de seu filho(a). Para participar seu filho (a) deve ter entre 12 – 15 anos, e estar frequentando algum núcleo do projeto criança-cidadã e ter autorização de sua parte para participar dele.
2. Participantes da pesquisa: os participantes da pesquisa serão 5 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12-15 anos, que frequentam algum núcleo do criança-cidadã de Presidente Prudente; além deles participarão um de seus pais ou responsáveis legais que aceitarem participar, totalizando 5 familiares. Ao todo, prevemos a participação de 10 sujeitos. Portanto, o sr (sra) também está sendo convidado a participar da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr (sra) permitirá que a pesquisadora : realize 1 entrevista na qual, será perguntado sobre as experiências vivenciadas pelo seu filho (a) no projeto criança-cidadã. O sr (sra) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: a entrevista será realizada em um local escolhido pelo sr (a) e ela será gravada em um gravador de voz digital, posteriormente será transcrita, para depois ser analisada. As perguntas da entrevista serão sobre a participação do seu filho (a) no projeto criança-cidadã e todas as informações que o sr (sra) der, só serão de conhecimento da pesquisadora e sua orientadora. Nem o seu filho (a) nem os educadores e assistentes sociais do projeto criança-cidadã terão acesso ao conteúdo das entrevistas.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à vida do sr (sra) , no entanto, não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para o sr(a). Haverá sigilo absoluto com relação à identidade do sr (sra); a identificação do sr (sra) sempre será feita com o uso de nomes fictícios. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios

da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as situações vividas no projeto criança-cidadã e seu papel na vida dos adolescentes, colaborando na ampliação de nosso conhecimento sobre o papel dos projetos sociais e dos educadores com os quais se relacionam, possibilitando subsídios para intervenções futuras de educadores sociais. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: o sr (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu sr (sra) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: ELAINE GOMES FERRO - (018) 3272 - 1716

Orientadora: RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO – (18)-3229 5574 (UNESP)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br