

UNI VERSI D A D E F E D E R A L D O R I O G R A N D E D O S U L
F A C U L D A D E D E E D U C A Ç Ã O
P R O G R A M A D E P Ó S - G R A D U A Ç Ã O E M E D U C A Ç Ã O
C U R S O D E E S P E C I A L I Z A Ç Ã O E M E D U C A Ç Ã O D E J O V E N S E A D U L T O S E
E D U C A Ç Ã O D E P R I V A D O S D E L I B E R D A D E – T U R M A I I

P O L Í T I C A S P Ú B L I C A S D E J U V E N T U D E
I N T E R F A C E S E N T R E E D U C A Ç Ã O E F O R M A Ç Ã O P R O F I S S I O N A L
A L G U N S A P O N T A M E N T O S T A M B É M S O B R E P R O G R A M A D E P R I V A Ç Ã O D E
L I B E R D A D E

A N A M A R I A R O T I L I T E I X E I R A

P o r t o A e g r e – R S

2012

ANA MARIA ROTILITEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
ALGUNS APONTAMENTOS TAMBÉM SOBRE PROGRAMA DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade – Turma II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de especialista.

Porto Alegre – RS

2012

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um processo de reflexões e estudos, desencadeado há mais de uma década a partir de minhas práticas profissionais e pesquisas acadêmicas sobre as políticas públicas como possibilidades de inserção social para a juventude brasileira desfavorecida socioeconomicamente. A intenção de sistematizar a produção própria vem desde a atuação junto ao Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, na condição de Educadora Social, passando pela assessoria aos empreendimentos de Economia Popular Solidária, à Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), e ainda pela prática docente da educação básica e técnica. De forma mais específica, revisitar esses estudos e práticas, complementando-os com a revisão bibliográfica de outras autorias, foi a estratégia metodológica que encontrei para focar as interfaces entre os aspectos educacionais e os da formação profissional em programas sociais para os jovens. Pela recorrência da práxis entre ação e reflexão no âmbito dessas políticas e pela relevância social do tema, que é cada vez mais atual, entendo ser razoável continuar problematizando. Também por se tratar de elemento fundamental no mosaico que constitui o processo de inserção social de jovens beneficiários das políticas públicas, com idade considerada pelas normativas trabalhistas como a fase de referência para a aprendizagem e iniciação profissional. Aborda ainda entraves à inserção social, como baixa escolaridade e precariedade na oferta de qualificação profissional, para aqueles que estiveram ou estão privados de liberdade por detenção judicial. Como efeito, cabe questionar em que medida o Estado vem cumprindo o que lhe é pressuposto junto às políticas sociais. Constatar as fragilidades dos programas que poderiam prevenir a via delituosa desses sujeitos e outorgar-lhes cidadania, como está constatado neste e em outros estudos, não seria um bom começo para propor estratégias de enfrentamento? Em que pese tratar-se de um segmento populacional que representa uma grande oportunidade para o país, também pelo seu volume numérico, o preconceito faz com que sejam vistos como problema, criando barreiras para o desenvolvimento pleno do seu potencial. Nesse sentido, o estudo é também propositivo quanto às alternativas para o enfrentamento das questões que são aqui abordadas e que afetam a vida desse segmento populacional que carece da ajuda do Estado.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Juventude. Educação. Profissionalização.

ABSTRACT

This work is the result of a process of reflection and study, initiated more than a decade from my professional practice and academic research on public policy and social inclusion opportunities for socioeconomically disadvantaged Brazilian youth. The aim of systematizing the production itself comes from the performance in the Young Agent Program for Social and Human Development, provided Social Educator, through assistance to enterprises of Popular Solidarity Economy, the Foundation for Social-Education (FASE), and further the activities as a teacher of basic and technical education. More specifically, to revisit these studies and practices, complemented with a literature review the methodological tools that were found to focus on the interfaces between the educational aspects of vocational training and social programs for youth. For the recurrence of praxis between action and reflection within these policies, I believe it is reasonable to continue questioning the subject, even by its social relevance that is more current. It should be clarified that this study restricts the sociohistorical aspects of the working world and those in the educational setting that points to emerge as a key element of the mosaic that constitutes the process of social inclusion of young beneficiaries of public policies, with age considered by regulations such as labor phase reference for learning and professional initiation. It also addresses barriers to social inclusion, such as low education and job insecurity in the provision of professional qualification for those who were or are deprived of their liberty by court order. Indeed, one must question the extent to which the State has complied with the assumption that it is close to social policies. See the weaknesses of the programs that could prevent these subjects through criminal and grant the citizenship, as is seen in this and other studies, there would be a good start to propose coping strategies? Despite that this is a population segment that represents a great opportunity for the country, also by volume number, the bias causes them to be seen as a problem by creating barriers to the full development potential. In this sense, the study is also purposeful about the alternatives for dealing with issues that are addressed here and that affect the lives of this population segment that needs the help of state.

Key words: Public Policy. Youth Education. Professionalization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 REFERENCIAL TEÓRICO	8
1.1 UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A CONTEMPORANEIDADE	8
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE	9
1.3 PROBLEMATIZANDO AS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL JUVENIL	12
1.3.1 Desafios da Educação	13
1.3.2 Trabalho	15
1.4 ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE – DOS PRECEITOS LEGAIS ÀS EFETIVAS OFERTAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	17
2 REFLEXÕES DESDE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	21
2.1 ASPECTOS PROPOSITIVOS	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
BIBLIOGRAFIA	32

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de detalhar a intencionalidade deste estudo, faço algumas considerações que entendo oportunas. Chegado o momento de me debruçar sobre a escolha e desenvolvimento da temática que comporia o trabalho de conclusão do CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE – TURMA II, vi-me às voltas com percalços de ordem pessoal que determinaram mudanças de rota. Foram muitos os obstáculos a serem vencidos até a retomada do ritmo acadêmico, do aquecimento intelectual adquirido com as leituras e discussões e aula. Mas, se o caminho se faz ao caminhar, houve o momento de arregimentar as forças e retomar o percurso que ficara em suspenso. Assim levando em conta a presença de tempo, concentrei esforços e sistematizar as reflexões e produções próprias já efetuadas, cujo tema converge com minhas práticas profissionais, e confrontar com a revisão bibliográfica, como forma de estabelecer alguns parâmetros de análise.

Este trabalho, portanto, é o resultado de um processo de reflexões e estudos, desencadeado há mais de uma década a partir de minhas práticas profissionais e pesquisas acadêmicas sobre as políticas públicas como possibilidades de inserção social para os jovens¹ brasileiros em situação de vulnerabilidade social². A intenção de sistematizar a produção própria vem desde a atuação junto ao Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, na condição de Educadora Social, passando pela assessoria aos empreendimentos de

¹ Para efeitos deste estudo, o termo “jovem” abrange prioritariamente os indivíduos considerados pela legislação (Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA) como “adolescentes” – faixa etária dos 12 aos 18 anos.

² A vulnerabilidade social pode ser entendida como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provém do Estado, do mercado e da sociedade. ABRAMOVAY, M et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO B D 2002.

Economia Popular Solidária, à Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), e ainda pelo exercício do magistério na educação básica e técnica.

De forma mais específica, revisitar esses estudos e práticas, complementando-os com uma revisão bibliográfica, constituirá uma opção metodológica para analisar as interfaces entre os aspectos educacionais e os da formação profissional de programas sociais para jovens. Percebo que minha opção encontra sustentação em Triviños (1995), quando recomenda que o norte para as pesquisas de um estudante de pós-graduação deve recair não somente sobre o âmbito cultural de sua graduação, mas também sobre sua prática profissional cotidiana.

Por ser recorrente em minha última década de vida a práxis entre ação e reflexão no âmbito das políticas públicas para jovens desfavorecidos socioeconomicamente, entendo como razoável continuar problematizando esse tema, até pela sua relevância social que é cada vez mais atual. Especialmente se considerarmos que vivemos hoje no Brasil 21 milhões de meninos e meninas entre 12 e 18 anos (incompletos), o que equivale a 11% da população brasileira³. Segundo o UNICEF, as projeções demográficas mostram que o Brasil não voltará a ter uma participação percentual tão significativa de adolescentes no total da população. O órgão alerta ainda que essa faixa etária tem alguns de seus direitos mais violados do que outros grupos populacionais.

Cumpre esclarecer que os pontos problematizados no presente estudo – escolarização e profissionalização – são constitutivos fundamentais do processo de inserção social de jovens beneficiários das políticas públicas, com idade considerada pelas normativas trabalhistas como a fase de referência para a aprendizagem e iniciação profissional. Trata-se de aspectos que ganham contornos mais complexos quando nos referimos àqueles que estiveram ou estão privados de liberdade por determinação judicial, cuja situação de baixa escolaridade e precária oferta de qualificação profissional representa entraves reais a sua inserção social.

Assim reitero aqui alguns questionamentos já pautados e em outras oportunidades, que busco discutir e mediar o Estado cumprindo o que lhe é pressuposto junto às políticas sociais de atendimento ao segmento jovem da população⁴. Engrossando esse caldo, problematizo se constatar as fragilidades das políticas que poderia prevenir a via delitosa desses sujeitos e outorgar-lhes cidadania, como está constatado neste e em outros estudos, não

³ UNICEF Brasil. Relatório Situação da Adolescência Brasileira 2011, 30/11/2011.

⁴ O dever do Estado pode ser cumprido por duas formas de ação política: prestação de serviços e promoção de direitos. Para isso, conta com um aparato institucional (secretarias, órgãos vinculados como as fundações, entre outros) que visa atender e promover direitos civis e políticos dos cidadãos, assim como os econômicos, sociais e culturais.

seria um bom começo para propor estratégias de enfrentamento. Nas pesquisas dessa área, sob as mais diversas autorias⁵ e de minha própria⁶, as interfaces entre a educação e a preparação profissional figura como o elemento fundamental no processo de inserção social. Em que pese tratar-se de um segmento populacional que representa uma grande oportunidade para o país, também pelo seu volume numérico, o preconceito faz com que seja vistos como problema, criando barreiras para o desenvolvimento pleno do seu potencial.

Dentre as alternativas para a superação dessa visão, Costa (2000) considera que o protagonismo juvenil, isto é, a participação autêntica, é a grande mudança de paradigma que poderá propiciar a transição dos jovens da condição de problema à condição de parte da solução do problema, na escola, na família e na vida social mais ampla. Protagonismo juvenil, segundo o autor, pressupõe a criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação desses atores sociais. Acrescenta ainda o estudioso que esse novo paradigma permite a construção de uma agenda pedagógica, social e política baseada no jovem que queremos e não na visão do jovem que não queremos, como, infelizmente, ocorre nos dias atuais.

Visando igualmente a busca de alternativas para o enfrentamento das questões que afetam a vida do segmento jovem da população que carece da ajuda do Estado, este estudo também se apresenta propositivo. Assim a partir de minha prática profissional e de outras autorias, apresento proposta de intervenção.

⁵ Craidy (2010); Ferreira (2010); Cordeiro (2010); Barbosa (2008); Cordeiro (2009).

⁶ Teixeira (2004, 2009).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

Constitui um verdadeiro desafio operar reflexões sobre a complexidade do momento histórico atual, cujas novas feições econômicas, geográficas, culturais e políticas têm conferido uma dimensão planetária a certas decisões. Na visão de Delors (2006), a tecnologia encurta o tempo e o espaço, relacionando de modo cada vez mais estreito os diferentes aspectos da atividade mundial. Para o autor, nunca antes suas consequências, boas ou más, atingiram um número grande número de indivíduos.

Visitando outras interpretações da sociedade contemporânea, chega-se em Bauman (1998), que constata a universalização progressiva da condição humana e a instalação de um cenário de incertezas e hesitações caracterizando a atual passagem de século. O progresso técnico e a necessidade da qualidade da intervenção humana requerem novas aptidões para o advento de uma sociedade mais humanizada e justa. Com efeito, vem se estabelecendo na esteira de propostas de enfrentamento a toda essa situação, o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna. É onde a educação se destaca como fator imprescindível (BAUMAN, 1998).

Ao conceituar o atual período da sociedade humana como de *modernidade líquida*, Bauman (2001), entende que os desafios educacionais são graves e complexos nesses tempos, sobretudo para a formação profissional. Segundo o mesmo autor, o novo paradigma requer a superação da lógica das respostas prontas e previsíveis, em que bastava seguir padrões habituais de comportamento para atingir sucesso profissional e social. Mais do que nunca vivemos tempos que exigem dos indivíduos um posicionamento crítico, autonomia intelectual e moral frente aos desafios, conclui.

Concordam alguns estudiosos, que se faz necessária a construção de um projeto de sociedade por meio do exercício coletivo e participativo do poder político, em contraponto à concepção hegemônica do modelo globalizado atual, e que o sistema educativo tem por missão, explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social, não só mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

O mote desse estudo guarda relação com programas gestados no bojo das políticas sociais públicas, de cunho governamental, que se destinam a atender aos serviços de proteção da população em três níveis: proteção básica (de caráter preventivo); de média e alta complexidade (quando aquela foi deficitária e os direitos foram violados). Com efeito, cumpre recorrer a um melhor entendimento sobre a trajetória das normativas legais que regulamentam tais políticas, sintetizando as considerações de Lima (2003), a respeito da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei 8.742/1993:

Dentre as restrições impostas pelo modelo de reforma estatal, as políticas de assistência social foram atingidas pelas metas de cortes de gastos, o que gerou o arrefecimento da capacidade do Estado de prover os serviços. Desde a vigência da Constituição de 1988, e ao longo da década de 1990, houve um percurso de embates políticos e erros estratégicos de toda ordem no que se refere à descentralização das deliberações institucionais – esfera federal, estadual e municipal. Em que pese toda a sucessão de percalços com que se defrontou a legislação da Assistência Social (processo de descentralização ocorrido sem considerar as condições de logística dos órgãos gestores: capacidade técnica, disponibilidade de pessoal, experiência na instrumentalização da política), hoje as relações intergovernamentais são estabelecidas em outros patamares. Os níveis subnacionais são politicamente soberanos e autônomos, e todo o processo depende de sua disposição, de adesão, e de que tenha recursos financeiros, políticos e administrativos.

Em sua concepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada, segundo Sposito (2003), a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Na perspectiva ético-política, entende a autora que tais ações devem se aliar a um projeto de desenvolvimento econômico-social e ampliar formas de relação do Estado com a sociedade.

Já, numa análise mais específica sobre as políticas públicas de juventude, Sposito (2003), enfatiza a importante conquista da sociedade brasileira em torno dos direitos infanto-juvenis, expressa pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e seu significado que contrapôs a imagem depreciativa que se atribuía às crianças pobres (menor, infrator ou delinquentes). Ressalta, contudo, que as antigas concepções ainda não foram superadas e que sempre pode representar limites às conquistas.

Corroborando essas afirmativas, Freitas e Papa (2003), entende que num cenário social de profundas desigualdades, em que os jovens aparecem como vítimas ou protagonistas, as políticas públicas de juventude no Brasil são um campo e constituição. As

autoras entende que, ao mesmo tempo em que já há certo acúmulo de experiências de ações dirigidas a jovens, muitos são os desafios que se apresentam dentre os quais, a necessidade de um desenho institucional das políticas, da existência de orçamento próprio e da participação dos jovens na elaboração das propostas.

Ainda assim é fato que nas últimas décadas as políticas públicas passaram a incluir as questões relacionadas à juventude de forma mais consistente, tendo em vista que os jovens são os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas distintas formas de violência física e simbólica que caracteriza o século XXI⁷.

Constata-se na década de noventa e, mais especificamente, na primeira década do novo século, que houve no Brasil a observância de algumas diretrizes internacionais relativas às políticas de inclusão social. Nessa linha, tem-se a Doutrina da Proteção Integral, inaugurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que abrange quatro áreas: Políticas Sociais Básicas – direito de todos e dever do Estado (ex.: saúde e abrigo); Política de Assistência Social – direitos dos que estão em estado de necessidade (ex.: cesta básica e abrigo); Política de Proteção Especial – para os que estão sendo violados ou ameaçados física e psicologicamente; Políticas de Garantias – para os que estão envolvidos em conflito de natureza jurídica. Segundo dados pesquisados por Ferreira (2010), foi também a época da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de programas como Bolsa Escola, Programa de Educação Profissional (PROEP), dentre outros.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁸, na primeira década do século XXI, o país tem deflagrado um movimento de ascensão social, com diminuição da pobreza e desigualdade de renda (embora esteja ainda muito aquém dos índices aceitáveis). No que diz respeito à juventude, Faleiros (apud FERREIRA, 2010) entende que para esses a questão do trabalho entra atualmente na agenda pública de forma mais contundente, chegando a compará-la às prioridades dadas à escola pelo Plano Decenal da Educação nos anos noventa.

Não esqueçamos, todavia, que quantidade de leis e decretos não é garantia de efetividade. Assim como lembra Da Motta (1997), se, por um lado, estamos orgulhosos do grande momento brasileiro, por outro lado estamos decepcionados pela maneira como isso acontece (referindo-se a necessidade de maior abertura de debates com a população). Afirma

⁷ GOVERNO FEDERAL. Secretaria Geral da República. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília, 2006.

o antropólogo que, em matéria de legislação, somos uma das sociedades mais perfeitas que existe. O que falta é honrá-las. Ainda de acordo com o mesmo autor:

O sistema legal que define o chamado “Estado liberal moderno” serve em grande parte das sociedades semitradicionais – como o Brasil – como mais um instrumento de exploração social, tendo um sentido muito diverso para os diferentes segmentos da sociedade e para quem está situado em diferentes posições dentro do sistema social (1997, p. 237).

Em análise que guarda certa similitude, afirma Holanda (2007) que nem mesmo a utopia de uma sociedade transformada pode desconsiderar a herança colonial que lançou o germe da formação sobre as raízes de nossa terra. Conforme o estudo, as constituições feitas para não serem cumpridas, as leis existentes para serem violadas são fenômeno corrente em toda a história da América do Sul.

Cabe registrar, contudo, que há quem relativize um pouco essas questões. Cordeiro (2010), por exemplo, explicita que a história das políticas públicas e da legislação aplicada às crianças e aos adolescentes no Brasil não se restringe às alterações nos diplomas legais e nem aos tipos de instituições criadas para execução destas políticas. Segundo o autor, esta história também é construída pelos resultados e repercussões sociais concretas ocorridas na sociedade pelas implementações das novas legislações e pelo reordenamento institucional dos órgãos que executam as políticas públicas.

Valendo-se novamente do estudo organizado por Ferreira (2010), assinalo a constatação de que a preocupação com a situação de nossos jovens se justifica pelos dados emitidos por organismos, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – que demonstram, entre outras situações relevantes, que é praticamente inconciliável a relação de trabalho e escola para a grande parte da juventude brasileira. De onde conclui que nossa necessidade é a de *implementar políticas que oportunizem trabalho e educação, articuladamente*.

Finalmente, para demarcar uma vez mais a recorrência de minha utopia, tenho a expectativa de que as políticas públicas, como instrumentos pelos quais os governos buscam enfrentar uma dada situação, possam representar possibilidades de promoção e defesa dos direitos dos seus destinatários; que possam representar possibilidades reais de transformação

⁸ Programa Agenda Econômica/TV Senado. www.youtube.com/watch?v=1KARDTLVUnI Acesso em agosto/2012.

social. Ressaltando, entretanto, quão importante é guardar a margem necessária de sensatez como a que encontro na opinião de Piloni e Rizzini (1995) de que *a aprovação de uma lei não é suficiente para mudarmos concepções tão arraigadas na nossa sociedade, mas é capaz de oferecer instrumentos para a mudança*.

1.3 PROBLEMATIZANDO AS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL JUVENIL

Em que pese a extraordinária profusão de pesquisas, teses e artigos que vêm na esteira da produção do conhecimento (especialmente da educação e do trabalho), atravessamos o portal do novo século com a sensação de estarmos constantemente sendo atropelados pelas circunstâncias sociais. O que nos move a persistir problematizando a ressignificação das diferentes formas de sociabilidade.

Assim a proposta do presente estudo, embora modesta, é de certa forma desafiadora, uma vez que visa discorrer sobre alguns aspectos da educação e do mundo do trabalho, numa sociedade que adentra o século XXI colocando em questão quais seriam hoje suas forças sociais estruturantes. Uma reflexão que vem consubstanciada por Sorj, ao constatar que:

(...) embora não exista uma força única ou central capaz de orientar e dar inteligibilidade ao conjunto dos processos sociais, uma nova sociedade brasileira vem se estruturando. Nela, o Estado perde parte considerável de sua capacidade de cooptação dos grupos sociais; o consumo e os direitos do consumidor ocupam um papel central; a resolução do conflito social desloca-se de forma crescente para o Poder Judiciário; surgem novas identidades sociais e novos tipos de intelectuais responsáveis pela elaboração de projetos societários (SORJ, 2006).

Vê-se desta forma que qualquer estudo que se debruce sobre aspectos qualitativos dos componentes que são elementares para o enfrentamento de mazelas históricas de nossa sociedade, como é o caso da educação/formação profissional, irá se deparar necessariamente com quadros adversos, tais como o das desigualdades sociais, que nos conferem uma das piores posições no ranking mundial (CATTANI, 2003); irá se deparar com a herança do patrimonialismo, que se caracteriza pela apropriação privada dos recursos do Estado, e que, no caso brasileiro, resulta na associação entre a extrema desigualdade social, a impunidade de suas elites e o descaso com os setores mais pobres da população.

1.3.1 Desafios da Educação

Aquecendo a discussão sobre o papel da educação no complexo momento de inauguração deste século, refere Delors (2006) que uma das suas tarefas essenciais seria ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada. Já, quando afirma Bauman, que sem solidariedade nenhuma liberdade é segura, provavelmente esteja muito próximo à convicção que permeou o pensamento de Freire⁹, sobre a educação como prática de liberdade, como um ato de conhecimento que leva a aproximação crítica da realidade. É de algum modo um novo humanismo que a educação deve conceber, com um componente ético essencial para contrabalançar uma globalização em que se observa empiricamente aspectos econômicos ou tecnicistas. Nessa mesma perspectiva de análise, Boff (1999), considera excludente, inumana e reprodutora de tantas vítimas, a sociedade moderna neoliberal, especialmente o mercado, que se assenta na competição.

Com a finalidade de operar a relativização necessária à análise de um fenômeno social complexo, recorro novamente a Delors (2006), em estudo encomendado pela UNESCO em que adverte que não se deve colocar a educação como um “remédio milagroso”, mas como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, que possa fazer recuar a pobreza, a exclusão social e as opressões. Entende que as alternativas para o enfrentamento dessas mazelas não podem prescindir de uma política educativa suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social.

Nessa linha, confronto o parecer de Craidy (2010), em que expande o papel da educação, ao afirmar que, sendo a escolarização apenas uma parte da educação que os jovens privados de liberdade e drogaditos (mas poderíamos ampliar para os demais jovens referidos neste estudo) deveriam receber, *a vivência cidadã de sujeitos de direito deveria ser a tônica da ação educativa*. Após algumas décadas de investimento e práticas junto ao público jovem vulnerabilizado socialmente, a autora problematiza com precisão o contexto social e os fenômenos que afetam a vida dos filhos dessa sociedade, entendendo que:

⁹ GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Pedagógico Aprendendo/ Ensi nando Paulo Freire**, Porto Alegre, 2001.

As causas apontadas para justificar a evasão e as faltas demonstram que a escola sozinha tem poucas possibilidades de fixá-los. Só um trabalho integrado que enfrente ao mesmo tempo os problemas de sobrevivência e a necessidade de estabelecimento de laços permanentes com adultos, bem como a conquista de condições mínimas de habitação, poderá levá-los a uma maior estabilidade. A vinculação ao saber escolar parece não ter força suficiente para estabilizá-los (CRAIDY, 1998, p. 51 apud CORDEIRO, 2009).

Diante disso, o que dizer das esparsas possibilidades de resgate humanizante que resta para a escola destinada aos jovens que já quebraram o pacto social e, como tal, ajustam suas contas com a justiça e em privação de liberdade? Ou mesmo das adversidades que enfrentam as escolas da rede pública, com turmas superlotadas e todo o tipo de precariedade estrutural, apenas para citar alguns entraves? É necessário lembrar que se a escola, por inúmeras razões, foi também omissa em sua parcela de “estabelecimento dos laços”, citados por Craidy, há, contudo, alguns educadores que ainda buscam (embora, às vezes, isoladamente) convocar de maneira imparcial o alunado que tem diante de si a uma consciência responsabilizadora, mas sem deixar de abrir perspectivas de (re)construção. É o caso do depoimento expresso por uma educadora da escola que atende aos adolescentes internos na FASE:

(...) muitas vezes, te confrontar com ele e sua sala de aula e ter a coragem de dizer: Não, tu fizeste essa opção! Ninguém fez por ti, então tu não és um coitado! Então, tu és uma pessoa que fez uma opção e que, neste momento pode ser a pior opção da tua vida, mas que existem maneiras de tu fazer isso, e que essas maneiras se dão através da discussão de valores, de sociedade, de cooperação e de outras coisas mais (FASE – Prof^o X) (TEIXEIRA, 2009).

Nesse ponto, fica evidenciada a postura do educador que nos remete à metáfora essencial da teoria do ensino de Rousseau - o exemplo pessoal. Ao analisá-la, Buitrago (2008), lembra que no momento do naufrágio do jovem o mestre pode oferecer sua experiência para que lhe sirva de exemplo vivencial, e lhe dê algumas pautas e um caminho que o aluno deve fazer sozinho. Não se trata, conforme o autor, de uma mera orientação ou certos conselhos, mas, sim, do conteúdo existencial professado pelo mestre que vem a ser *o alimento que a inteligência do aluno digere*.

Para Paulo Freire, a tarefa do professor não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que se ensinam esses conteúdos, afirma que a tarefa exige o compromisso e o engajamento em favor da superação das injustiças sociais. Em se tratando do trabalho com educandos que já

protagonizaram os papéis de vítima/vitimizador, os preceitos de Freire tomam proporções mais amplas, cuja reprodução fica evidenciada na postura da educadora ouvida na FASE:

É o trabalho de resgatar valores, de passar conhecimento realmente, de informar esses meninos sobre as questões do currículo, por exemplo, mas sempre na perspectiva de discutir as questões que estão por trás dele, ou seja, que existe uma sociedade por trás disso, que essa sociedade faz uma cobrança, que existem valores, se esses valores são bons práticos, são bons práticos. Discutir que existem outras possibilidades... (FASE – Profª X).

Pelas peculiaridades próprias do lugar (e espaços de privação de liberdade) e das condições em que ali se faz educação, não há como negar a recorrência da dicotomia entre educar e punir. Entretanto, alguns educadores transpõem esse obstáculo operando o resgate humanizante para os valores da convivência, sem omitir a necessária responsabilização pelo ato infracional cometido. *Ele precisa ser tratado como ser humano, mas também precisa ser confrontado com as coisas que fez* (Profª X). Assim agindo, pode estar revelando a esses jovens a sua *vocação ontológica*, que, segundo Saltini (2002), é aquela de ser sujeito e não objeto, fazendo com que compreendam que existem realidades internas e externas a eles.

Há que se reconhecer, contudo, que esses são os educadores que operam na contração dos descasos governamentais evidenciados nos históricos avanços e retrocessos das políticas educacionais brasileiras. Sobre a perspectiva mais ampla dessas políticas (que inclui também as condições de trabalho dos professores), Savianni (2009) entende que é chegada a hora de romper com a contradição entre o discurso e a prática:

(...) tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Já está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclama aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso operante.

1.3.2 Trabalho

Esta seção contém breves apontamentos sobre o trabalho, iniciando com a concepção de Marx, que, conforme comenta Frigotto e Gavatta (2005), possui duas dimensões distintas e sempre articuladas, quais sejam trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. A primeira está subordinada à produção dos meios de manutenção da

vida biológica e social e a segunda dimensão vem a ser o princípio educativo que evoca a perspectiva do dever e do direito.

Ta manha é a importância do trabalho, que sem ele a vida cotidiana não se reproduziria. Nesse sentido, Pinto (2010), assegura que durante o longo processo histórico de evolução humana, o trabalho não apenas se manteve, como se mantém até hoje, como a base da sobrevivência humana.

Em artigo que aborda a lógica capitalista e as contradições do sistema produtivo neoliberal, Demo (2005) conjectura sobre a presença de mudanças substanciais, propondo a dialética do confronto – *para abrir oportunidades de inserção no mercado de trabalho é mister confrontar com o mesmo, forçar sua lógica liberal*. Entende o autor que políticas sociais para combater a pobreza, que conserva o pobre apenas como beneficiário, não fazem mais que consagrar a condição de pobreza.

Ao me deparar com a declaração de Demo (2005) de *que sempre é possível propor políticas sociais mais argutas e profundas, trabalhando nos contornos do sistema (economia popular) ou no campo da cidadania (associativismo) e que sobreviver nunca é tudo*, me reneto de pronto à experiência vivida em tempos de militância com projetos de extensão universitária. À época assessorava grupos de economia popular, mais especificamente, de catadores, pela via da Incubadora de Economia Solidária. Em determinada ocasião, ao participar de uma assembleia de trabalhadores, a emoção sentida foi de tal intensidade que inspirou a produção do texto, a seguir reproduzido. Sua forma original foi preservada a fim de que não houvesse prejuízo da nota literária com que foi escrita. E, para que melhor se justifique sua inserção neste estudo, ressaltou que havia trabalhadores jovens e meio àquelas condições associados.

“Para aqueles mais de vinte trabalhadores um só elemento poderia suplantiar o cansaço de seus corpos, após um dia inteiro de labuta: a esperança. Aquelas mesmas mãos calçadas por conta da aspereza do material que reciclam os mesmos vincos nas frentes suadas; as mesmas narinas que aspiram o cheiro fétido dos resíduos da sociedade parecia-me a mar: Por favor, alguém nos ajude a lutar por nossos direitos! Queremos garantir o pouco de dignidade que reconquistamos. Estamos meio descrentes por que até esses dias todo aquele que pode estudar, se tornou ‘doutor’ e só aperta nossa mão para pedir voto.

Muitos não sabem bem o que significa essa tal Incubadora da Universidade querendo ajudar, tampouco o poder que temes tal de dólar fazendo hoje sua renda baixar. O que sabemos de real é o que **não** queremos mais para si. Não queremos mais voltar a viver como muitos conhecidos seus que acordam pela manhã e não sabem quem ru no mar. Que se na cidade não tem emprego o estômago não quer saber. Eles pelo menos hoje têm ônibus que leva para a usina, que na sede tem prensa e tem canhão, que tem mercadinho e farmácia no convênio da Associação.

O que ‘sobra’ no fim do mês é pouco e todos querem melhorar. Mas, acima de tudo, eles sabem que essas conquistas não caíram do céu como chuva de verão. E, como poucos ali têm a dimensão de seus direitos para com o Estado, esperaram muito tempo passivamente. Porém como fruto do esforço coletivo, de garoa em garoa a chuva tem caído.

Aos poucos, nos fóruns cooperativos de que têm participado, vão se informando de que há mentes

estudando pelo mundo afora algumas alternativas que alimentem não só estômagos vazios, mas também a esperança de removê-los do não-lugar. Alternativas que ajude a devolver o que lhes foi tirado. Uma associação de trabalhadores... Esforços unidos gerando poder. Buscando, solidariamente, não apenas sobreviver!”

A cada experiência que vivenciamos, e através de textos que aprofundam a discussão da complexidade do mundo do trabalho, vemos aumentada a nossa responsabilidade como educadores. Essa é uma assertiva que fica mais evidente na opinião de Frigotto e Cavatta (2005) e que soa como um chamado a ser incorporado à pedagogia nossa de cada dia: *Os professores, como educadores, têm um papel importante para evidenciar que os trabalhadores produzem ciência e técnica... a luta é afirmar o trabalho como valor de uso e, desta forma, princípio educativo e criador* (p. 25).

Se assim não for, estaremos perpetuando outra lógica, a mesma que se referiu De mo (2005), de que *não se combate a pobreza se passar por sua face política* e a mesma que Barbosa (2008) confirmou ao pesquisar uma unidade da FASE:

Para eles e elas o trabalho, mesmo que sendo marginalizado, possui uma função instrumental. Ele é o meio pelo qual conseguiram ter acesso as coisas de que precisam. O dinheiro é tido como o fruto dos esforços e, que garantirá que consigam suas coisas, principalmente a droga da qual são dependentes. Há nessa concepção do trabalho uma relação com a questão do consumo. O trabalho para eles e para elas, e muito mais importante é um meio pelo qual possa adquirir recursos financeiros para a sua subsistência.

1.4 ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE – DOS PRECEITOS LEGAIS ÀS EFETIVAS OFERTAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) ampliou o compromisso do Estado por soluções efetivas para o sistema socioeducativo e assegurou aos adolescentes em conflito com a lei a oportunidade de reconstrução de um projeto de vida. Prescreve a legislação que tais propósitos devem se materializar através de ações integradas entre as instituições governamentais e as que representam a sociedade civil. Em seu Art. 69, o ECA prevê que todo o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os aspectos de respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, poderíamos acrescentar com Frigotto e Cavatta (2005), *bem como os de iniciação nas tarefas da produção, no cuidado da sua própria vida e da vida coletiva, partilhando tarefas compatíveis com sua idade*.

Na perspectiva dos avanços e das conquistas dos direitos de crianças e adolescentes, Cordeiro (2009) analisa que as duas últimas décadas do século XX caracterizaram-se pelo ressurgimento das preocupações internacionais sobre a proteção, as garantias e os direitos da infância e juventude pelo mundo. Entende que o novo contexto econômico e social representado pelo início do processo de globalização econômica e o surgimento de novos movimentos sociais reivindicando os direitos das minorias fez renascer, mundialmente, as pressões políticas, sociais e jurídicas para a efetivação das garantias e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Ao discorrer sobre os diferentes tratados (nacionais e internacionais) da área, o autor cita a implementação no Brasil do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – que se constitui em um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que devem reger as instituições que executam programas de internação e semiliberdade. Ainda segundo Cordeiro, seguindo as diretrizes dos direitos humanos as entidades e programas de atendimento devem oferecer e garantir o acesso à escolarização formal, atividades desportivas, assistência à saúde, e inserção e atividades profissionalizantes e de inclusão no mercado de trabalho.

Nessa linha, a profissionalização está contemplada no programa da instituição que executa as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade no Estado do Rio Grande do Sul – FASE, classificando-se como trabalho educativo. E, como tal, deve receber tratamento de atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevaleçam sobre o aspecto produtivo.

Em estudos que confrontaram os preceitos legais com a prática cotidiana da Fundação, Cordeiro (2009), aborda a dicotomia existente entre esses dois universos. Por um lado, mostra o idealizado e por outro, nos demonstra o quanto a efetiva operacionalidade do programa institucional dele se distancia. Não falta também as causas que, a seu ver, seriam responsáveis por tal situação e com as quais convive em seu dia a dia profissional:

O caminho trilhado pela FASE/RS na aplicação da medida sócio-educativa de internação em relação à ação sócio-pedagógica de capacitação profissional dos adolescentes caracteriza-se pela pouca abrangência no número de internos beneficiados, pela descontinuidade na realização da formação profissional e pelo oferecimento de cursos desconectados das exigências do mercado de trabalho.

Enfim são elementos como oferta incompleta, precária e frágil de capacitação profissional que dificultam segundo o autor e também de acordo com minhas próprias constatações, a satisfação do direito de reinserção social do adolescente através do trabalho.

Chama a atenção a similaridade de constatações dos inúmeros estudos que têm se desenvolvido com a população de internos da FASE, ainda nos tempos da FEBEM. Como nas considerações feitas por Ferreira (2010) de que ao *analisar o desenvolvimento da profissionalização no âmbito das instituições FEBEM/FASE, observa-se que os adolescentes privados de liberdade nunca foram efetivamente atendidos em sua totalidade pelas ações empreendidas.*

Resta, portanto, poucas dúvidas de que a reinserção social desses jovens está distanciada de sua concretização, se de fato entendermos que em larga medida ela se ancora na oferta **efetiva** de formação profissional, a mal gada como ensino escolar. As razões para tal afirmativa vão desde seu aspecto pedagógico, previsto como componente fundamental da medida socioeducativa de internação, até o atual contexto socioeconômico do país, *cuj a marca está na busca de uma força de trabalho qualificada, competente e criativa.. tendo por suposto que as condições para tal seriam dadas pela educação formal* (BARONE; APRILE, 2005). Indispensável dizer que esses são aspectos complementares ao real sentido da inserção no mundo do trabalho como prerrogativa para a constituição do ser social. Faz-se indispensável também que a formação profissional ultrapasse a esfera da intencionalidade desses programas, situação que ainda não se constata, pois no mais das vezes essa oferta se resume aos conteúdos programáticos, conforme demonstram as fontes consultadas, e aos arrazoados no mais das vezes destinados a cumprir burocracias e cobranças judiciais, consoante comprovação empírica que fiz durante minha prática profissional.

Sem perder de vista o mote deste trabalho sobre as interfaces entre educação e formação profissional no âmbito dos programas para a juventude, e uma vez que se refere aos sujeitos que, de alguma forma, causaram uma ruptura nos laços sociais, recorro novamente a Delors (2006), ao afirmar que *a educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais, mas dela se espera a contribuição para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social.*

Nessa linha, e buscando uma perspectiva que possa dar conta da tarefa de (re)socializar sujeitos que já quebraram as regras de convivência ao cometerem atos que são considerados crime ou contravenção, extraí-se contribuições relevantes que guardam grande semelhança com a opinião de Delors. Costa (2006), por exemplo, assevera que se trata de algo que não se esgota apenas na educação geral ou mesmo na educação profissional.

Ojove que cometeu ato infracional, na maioria dos casos, não dá certo na escola, no trabalho e na vida não pela falta de encaixamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou acesso a uma educação

mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e a aprender a conviver (COSTA, 2006).

Neste sentido, as considerações relativas às humanidades dos sujeitos pesquisados, bem como a fragilidade constatada nos programas destinados a ofertar formação profissional, entrecruzadas com aspectos da escolaridade, estarão contempladas no próximo capítulo.

2 REFLEXÕES DESDE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Do ponto de vista qualitativo, as práticas e reflexões próprias se constituíram como intensas e desafiadoras experiências. Um exemplo foram as atividades que exerci como educadora social, uma experiência vivida durante aproximadamente sete anos frente a grupos de jovens oriundos de famílias de baixa renda. Assim como esta, outras vivências conferem a meu ver, legitimidade suficiente a certas afirmações inseridas neste texto. Para melhor ilustrar, reproduzo alguns fragmentos de um estudo feito à época. “Conforme já relatado, a escuta desses jovens oportunizou perceber que as subjetividades estão repletas de vontades, de conflitos, de sonhos, de limitações, de afetividades, de rancores e frustrações. Contudo, rapazes e moças que usufruíram de um *plus* educativo, para além do ensino formal, demonstraram ter mais consciência do que os jovens não participantes, de suas potencialidades, dos vínculos familiares, da importância dos estudos, dos aspectos básicos da sexualidade, de direitos e deveres, de convivência, uma *sintonia fina* no que diz respeito aos inúmeros aspectos de sua subjetividade. É o caso da declaração a seguir: *Eu não precisaria de um diploma pra mostra que eu fiz o Projeto. Só o que eu aprendi, o que tá dentro da minha cabeça agora, o que mudou em mim.. acho que já conta pra minha formação, pra mim alcança meus objetivos.*” (A. F. M., 16 anos) (TEIXEIRA, 2004).

Entendo que dialogar com outros autores, cujas práticas também suscitarão reflexões acerca do mesmo tema, reforça a legitimidade deste estudo, conforme referido acima. Diante disto, faz-se necessário registrar algumas conclusões, como, por exemplo, a que chegou Cordeiro ao analisar aspectos da sociabilidade dos internos da FASE. Assim descreve o autor:

Restá claro que a vida dos adolescentes internados na unidade “A” do CSE (FASE) não se restringe ao mero cumprimento das normas e das rotinas institucionais. Seu dia a dia é muito mais complexo e envolve um grande leque de interações, interesses e condutas que apenas tem sido analisadas e compreendidas no ambiente e em que ocorrem. Compreender estas práticas sociais e os valores que as motivam é o primeiro passo para formulação de políticas públicas capazes de satisfazer as necessidades e os interesses destes indivíduos quando estiverem “livres” (CORDEIRO, 2010).

Apesar dos cenários adversos, pude constatar em recente pesquisa de minha autoria na FASE (local em que também exercia a prática profissional) alguma luz no fim do túnel. Mesmo que de forma tênue, as práticas educacionais no ambiente de privação de liberdade oferecem alguns indícios de que têm contribuído minimamente com a recomposição da chamada coesão social. Constatei que, mesmo sendo real certa falta de interesse pelos

estudos, a priori, é real também que não consta na história da Fundação nenhuma manifestação de maior violência à escola, por ocasião dos motins, por exemplo. De onde concluí que se trata de um espaço preservado pelos internos, não apenas do ponto de vista simbólico, como também na prática. Constatei também que há educadores naquele espaço que consegue engendrar estratégias para resgatar o sentido de responsabilização, os valores de convivência e de humanismo em seus alunos, apesar dos muitos obstáculos com que se deparam (TEIXEIRA, 2009).

A fim de afastar a impressão que o parecer acima possa emitir – entre ingênuo e idealista – ressaltou que é fundamental lançarmos um olhar para a vida estudantil pregressa dos internos, o que poderá nos dar a amplitude necessária para a análise do fenômeno. Se atentarmos para estudos¹⁰ que registram que cerca de 75% dos adolescentes entrevistados em unidade da FASE declarou estar fora da escola quando do cometimento do ato infracional, não será difícil deduzir a fragilidade estrutural de nossas políticas educacionais como um todo.

Outra pesquisa corrobora essas constatações, como em Barbosa (2008):

Na experiência escolar destes garotos é comum a desmotivação. Todos em algum momento pararam. Não necessariamente em uma vinculação direta, mas a execução de delitos se acentua no momento que deixam a escola. Para eles a escola não é interessante, como diz um deles “aula não dá pra querer”. Observei que em muitos casos mais específico dá a impressão de que a escola não o queria (p. 9).

Trata-se de uma realidade que se potencializa para os sujeitos que têm agregada em seu currículo a passagem pelo cárcere. Essa foi uma das conclusões a que chegou o grupo do ESPEJ AII¹¹, em recente pesquisa coletiva. Observou o estudo a existência de um círculo vicioso, alimentado pelo sistema econômico e social que sustenta um mercado exigente de profissionais cada vez mais qualificados. E que é nesse contexto que se apresentam nossos jovens com baixa escolaridade e ainda carregados pelo estigma de ex-internos da “FEBEM”. Esses agravantes, somados à falta de entendimento próprio (de grande parte deles) da relação da escolarização com o mundo do trabalho, tende a jogá-los em subempregos e a reforçar os sentimentos de fracasso e exclusão. Particularmente, no que diz respeito ao alcance de direitos sociais e civis mínimos por parte desses sujeitos, Fonseca e Schuch (2009), concluíram que os

¹⁰ GRUPO DE TRABALHO COLETIVO Adriana Tavares, Adriana, Carla, Jaqueline, Juliana e Lisiane. **Projeto de trabalho – FASE** UFRGS, ESPEJ AI, 2010.

¹¹ GRUPO DE TRABALHO COLETIVO Ana M Rotili Teixeira, Gisele Gheno, Heloisa Moura, Luiza Depieri, Taline Foletto, Tania Schneider. UFRGS, ESPEJ AII, 2011.

obstáculos transcende muitas vezes às políticas institucionais e recai mais na conjuntura social e econômica que os acolhe; que as dificuldades se potencializam dependendo de sua cor ou situação de classe e, eu acrescentaria ainda a grave questão dos usuários de droga. Senão vejamos os depoimentos que seguem colhidos em pesquisa^{1 2} realizada junto ao programa que acolhe adolescentes egressos da FASE, sendo o primeiro proferido por um beneficiário e o segundo depoimento é de uma educadora do referido programa:

Eu já tinha trabalhado só uma vez com carteira assinada, aí depois a empresa faliu e eu nunca mais trabalhei de carteira, aí só assimindo, e eu saí. Eu trabalhei quatro meses de garçom depois saí, voltei, trabalhei de novo depois saí. Aí, não trabalhei mais (Adolescente X).

A dificuldade que a gente acaba encontrando, até em relação ao curso, é a questão da drogadição. Eu acho um ponto fortíssimo, todos esses jovens, enfim estava ainda vinculados à drogadição, que acabaram também perdendo sua vaga no RS-Sociopedagógico, (...) isso também acaba afetando na aprendizagem tanto a nível escolar quanto na qualificação, nos cursos, e vem enfim afetar na inserção do mercado de trabalho (Técnica do Programa).

Ainda assim dá para supor que uma alternativa para ampliar as chances desses jovens vire mesmo alcançar o tremida história seria a dedicação de maior empenho governamental para alcançar a efetividade dos programas institucionais, desde a designação e capacitação dos quadros técnicos, até a adequada destinação orçamentária. Contudo, para que sejam suplantadas as fragilidades aqui referidas (conforme constatações dos estudos e testemunhos de práticas profissionais)^{1 3} nenhuma dessas medidas pode prescindir de um adequado controle social^{1 4}.

Haja vista a conclusão observada na pesquisa de Cordeiro (2009), ao revelar que, *de modo geral, as ações propostas pela Fundação no período estudado ao invés de exercer a função de capacitação para o trabalho, acabaram exercendo as funções ocupacional, recreativa e terapêutica aos adolescentes internados.*

^{1 2} GRUPO DE TRABALHO COLETIVO Ana M Rotili Teixeira, Gisele Gheno, Heloisa Moura, Luiza Depieri, Taline Foletto, Tania Schneider. UFRGS, ESPEJ AII, 2011.

^{1 3} A afirmativa se refere a programa de privação de liberdade, entretanto, poder-se-ia aplicá-la a outros tantos, como os de distribuição de renda e de mais da agenda pública.

^{1 4} O ECA institui mecanismos para assegurar o cumprimento do que preconiza: os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares; o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; o Ministério Público e a Defensoria Pública; a Justiça da Infância e da Juventude.

2.1 ASPECTOS PROPOSITIVOS

Entendo que para quem quer que tenha vivenciado, com alguma sensibilidade, a face interna de uma política social (especialmente se for pública/governamental) decorre a inevitável sensação de impotência e, no extremo, de indignação diante de resultados tão deficitários como os que se têm verificado na maioria dos casos. Mesmo que as causas sejam multifatoriais, não devem representar obstáculo para a apresentação de proposições quanto ao seu enfrentamento.

Em outro momento profissional, a instituição de ensino em que me encontrava instigou-me, após ser consultada pelo Ministério Público Estadual, a desenhar uma proposta que viabilizasse a oferta de formação profissional para os adolescentes privados de liberdade. Levando em conta a complexidade da tarefa, muito me valeu a experiência obtida à frente da atividade de assessoria pedagógica na FASE/RS. Estudei, então, a concepção de uma proposta que vislumbrasse a reestruturação de um programa de Estado e não de governo, a fim de que tal status propiciasse a superação da volatilidade das ações eventuais de oferta de profissionalização na Instituição, mercê das discontinuidades administrativas, da falta de previsão orçamentária e, por conseguinte, do baixo nível de comprometimento com os resultados.¹⁵

Diante da tarefa de propor ações para o enfrentamento das questões da formação profissional no âmbito da medida socioeducativa de internação, fica claro que, por serem relevantes do ponto de vista da ressocialização desses sujeitos, minhas considerações não são inéditas. Como efeito, constato no estudo de Ferreira (2010), pontos convergentes com minha proposição. É o caso da implantação, no sistema educacional da Fundação, do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA instituído e âmbito federal, através do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, tendo como princípio educativo o trabalho, a partir da formação profissional com escolarização para jovens e adultos.

Compreende-se, mediante o que já foi exposto no presente estudo, que a adoção desta política educacional na FASE poderia representar, é bem verdade, uma mudança paradigmática desde os aspectos influenciados pela cultura que interfere na escolarização e na

¹⁵ Por não caber no escopo deste estudo, omitirei maiores detalhes da referida proposta, tampouco esmiuçarei as razões pelas quais dei xou de ser implementada. Citando apenas que os entraves foram mais de ordem política do que propriamente técnica.

formação profissional naquele espaço, até os de ordem político-administrativa. Ressaltando que a “cultura” aqui referida compreende o resultado das representações construídas a partir de vivências cotidianas que vem compondo ao longo do tempo um caldo de saberes e também de patologias, potencializadas pelo cerceamento, pelo afloramento de conflitos pessoais e pelas frustrações e lidar com os mínimos possíveis. Mínimos esses que são tanto de ordem material quanto das fragilidades humanas dos internos. Contudo, dentre estes últimos, há que se considerar um de ordem legal que é o limite da idade mínima previsto para frequência no PROEJA – quinze anos. Resulta, pois, que a população de internos compreende a faixa etária dos doze aos dezoito anos, segundo prevê o ECA. Sobre esse aspecto, Ferreira problematiza que *o PROEJA, apesar de atender aos ensinamentos fundamental e médio, numa proposta de formação integrada, exclui os adolescentes cuja idade não corresponde à faixa etária do Programa.*

Foi também ao constatar essa particularidade que me lancei a buscar as brechas legais para o seu enfrentamento. Observei, então, que o limite mínimo de idade poderia, através de uma criteriosa atenção e deliberação conjunta entre os diferentes entes públicos, como judiciário, legislativo e executivo, deixar de ser um obstáculo. Esta é uma alternativa que está perfeitamente alicerçada no documento-base do PROEJA:

É possível verificar que alguns com faixa etária para cursar o ensino regular estão procurando cada vez mais os cursos oferecidos para jovens e adultos e os exames supletivos. Esta procura pode estar relacionada à inadequação das propostas pedagógicas da escola regular ou à busca de certificação em menor tempo. Programas governamentais não podem se omitir frente a essas questões e comportamentos. Por esse motivo, compreende-se que jovens na faixa de quinze a dezessete anos, não incluída nesse documento, podem e devem ser atendidos, prioritariamente, no ensino diurno, na modalidade regular, contando como incentivo do governo.

No entanto, é necessário ressaltar que o Decreto nº 5.840/2006 não estipula a idade mínima para acesso aos cursos do PROEJA e as diretrizes da EJA colocam 15 anos como a idade mínima para matrícula no ensino fundamental. Assim não é vedado o acesso de jovens entre os 15 e 17 anos.

Porém deve-se observar que a proposta do Programa (...) está voltada, prioritariamente, para um público com mais idade. Mas a possibilidade de atendimento a jovens nessa faixa etária deve ser cuidadosamente avaliada, principalmente para atendimento de públicos específicos como, por exemplo, adolescentes em conflito com a Lei, em regime de internação.

Ressalto que, pela relativa complexidade do pleito em questão (atendimento da formação profissional integrada à educação escolar na FASE através do PROEJA), fez-se necessário buscar outros elementos para dar-lhe sustentação, tais como:

- a proporção de adolescentes internos que não se enquadraria no Programa, pelo nível de escolaridade (séries iniciais), é relativamente baixa, conforme demonstrativo a seguir:

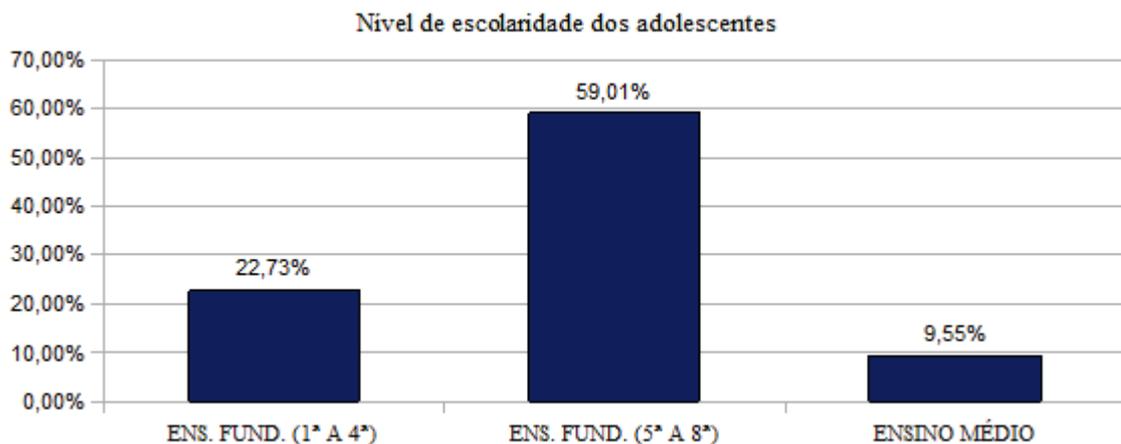


Figura 01 – Nível de escolaridade dos adolescentes

Não respostas: 8,71% de uma população de 827 adolescentes pesquisados.

Fonte: Questionário encaminhado para as Unidades de Internação da FASE considerando o período de 01 a 30 de junho de 2010, por determinação da administração central e executada pelo setor pedagógico.

- em virtude do predomínio da faixa etária entre quinze e dezesseis anos, quando do ingresso na Instituição, poder-se-ia aferir que a maior parte da população de internos esteja apta a participar legalmente do PROEJA. Dados constam no próximo quadro;
- potencializar o processo de ressocialização pela oferta integrada dos principais itens que compõem a medida socioeducativa de internação – escolarização e formação profissional – poderia representar a alteração de dados como os que já foram comentados neste estudo, bem como os demonstrados no quadro a seguir sobre a relação “comprometimento de ato infracional/evasão escolar”.

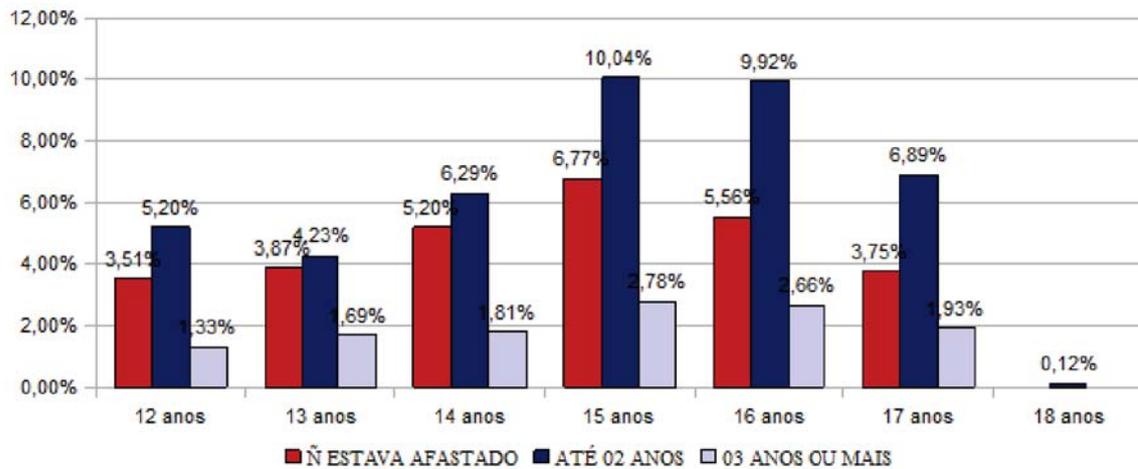


Figura 02 – Idade e tempo de afastamento do adolescente e tempo de afastamento da escola

Não respostas: 2,28% de uma população de 827 adolescentes pesquisados.

Fonte: Questionário encaminhado para as Unidades de Internação da FASE considerando o período de 01 a 30 de junho de 2010, por determinação da administração central e executada pelo setor pedagógico.

No cruzamento destas duas variáveis constatou-se que a internação por cometimento de ato infracional coincide com a situação de evasão escolar, predominantemente, no período em que vive metade da adolescência (15/16 anos).

Suponho que a convergência de elementos que compuseram a proposta de Ferreira e a de minha autoria seja consequência de nossas práticas profissionais e comuns no universo educacional da FASE. Assim comungamos de idêntica opinião sobre mais um item da operacionalidade da proposta, qual seja, o de integração das ações das escolas e da Fundação, como setores institucionais que possuem hoje atribuições específicas e distintas na sua composição administrativa e pedagógica. Nessa linha, faz-se oportuno observar a sustentação da proposta de Ferreira quanto à implementação do PROEJA

(...) mesmo ajustados às especificidades de atendimento do público específico dos jovens e implementação de medida socioeducativa de internação, a continuidade e a consequente conclusão da formação poderiam ser ameaçados conforme a oscilação da política educacional da gestão vigente, enquanto que se oferecida pela escola, e em caráter permanente, seriam melhor asseguradas as condições para a consolidação dessa formação profissional (p. 38).

Devido às funções técnicas exercidas no departamento encarregado da gestão pedagógica do programa institucional, tive a oportunidade de conhecer mais a fundo seu funcionamento, o que me autorizou a fundamentar a proposta aqui referida. Mais especificamente, a propor a integração de atribuições entre a estrutura pedagógica da Fundação e as escolas nela instaladas. Nesse sentido, sugeri que operassem de forma

integrada a educação escolar e o setor da FASE que hoje é responsável pela formação profissional, oficinas e atividades artísticas, denominado Centro de Convivência (CECON), cujas instalações são especialmente destinadas para esse fim e se localizam junto à administração central, na capital do Estado. Acrescentei ainda ao traçado do projeto que me fora solicitado, que a nova modalidade de formação profissional integrada à educação escolar dar-se-ia em caráter de projeto-piloto e que, vencido o período de teste, a experiência poderia expandir-se para o interior das demais unidades regionais.

Finalmente, sustentei ao propor esse formato, que, além de atender ao preceito legal de formação profissional dos jovens de forma regular, seria uma maneira de utilizar a experiência acumulada dos setores que são responsáveis pelos dois principais eixos do programa socioeducativo de internação – escolarização e profissionalização. Melhor esclarecendo, tratava-se de unir esforços e potencializar a articulação entre dois entes governamentais: o órgão executor do programa de privação de liberdade de adolescentes (FASE) e a Secretaria Estadual da Educação¹⁶, responsável pelo ensino formal. Já, as experiências de trabalho educativo e de formação profissional, apesar de somar décadas de operacionalidade na FEBEM/FASE, vêm a reboque das descontinuidades administrativas e apresentam resultados que ficam aquém do esperado, conforme já exposto neste estudo.

Com efeito, a proposta poderia significar um passo importante, uma vez que sustentava a necessidade de integrar efetivamente as ações no âmbito da estrutura estatal já existente.

¹⁶ Em 1968, após reforma do Instituto Central de Menores da FEBEM/RS, na Capital, é transferida para o local a Escola Estadual Sen. Pasqualini. Em 1999, através do Parecer 433/99, o Conselho Estadual de Educação autoriza o funcionamento da Escola Estadual de 1º Grau Tom Jobim no Centro da Juventude da FEBEM em Porto Alegre, em conformidade com o Decreto nº 38.250/98. Conforme pesquisa realizada em 2006 pelos Conselhos Federais da OAB e de Psicologia, em 22 Estados brasileiros e no Distrito Federal, das 30 Unidades de Internação (antigas FEBEMs) visitadas, 5 (17%) estavam sem nenhum tipo de escolarização, outras tantas funcionam em regime de cooperação com as escolas da rede, isto é, não contam com estrutura escolar em seu interior. Ressalte-se que no RS a estrutura escolar já remonta a quatro décadas anteriores a essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se for verdadeiro que nossas vitórias mais marcantes ficam “nas dobras do corpo” (Bourdieu, 1996), indubitavelmente o exercício que ora se encerra, e as recordações que suscitou, me levaram a revisitar minha geografia corporal. Revivi as emoções sentidas na intensidade de cada momento, nas fisionomias marcadas por histórias tão peculiares. Cada sujeito entrevistado ou apenas observado emprestou um pouco de si, não somente para minhas pretensões acadêmicas, mas também para alentar minha utopia por um mundo melhor.

Recor do ter referido outrora, e mestudo sobre a eficácia das políticas sociais públicas para a juventude necessitada da ajuda do Estado, a partir da experiência como educadora social, que o mesmo não prescindia de maior aprofundamento, e que talvez o fizesse em outra oportunidade. Na ocasião, ficaram constatadas as fragilidades na implementação do programa, como, escassez e despreparo de recursos humanos para o desenvolvimento das atividades, entraves burocráticos na liberação dos recursos, descontinuidades e/ou alterações na forma de implementar o programa devido às mudanças na gestão, entre outras. Com efeito, o trabalho acadêmico subsequente, que foi com adolescentes privados de liberdade, se não aprofundou as questões tratadas no primeiro estudo, ao menos abordou seu lado mais complexo, isto é, a extremidade de uma trajetória delituosa. Foi ao comparar os dois universos investigados que problematizei se aqueles sujeitos teriam cometido atos infracionais graves na mesma proporção, caso outras perspectivas de futuro lhes tivesse sido abertas, através de políticas eficazes. Dito de outro modo, se os programas sociais para a juventude, oferecidos no contraturno escolar, fossem integralmente efetivados como decorrência de maior comprometimento dos gestores públicos, dá para supor que as situações que desembocam na delinquência seria matenuadas e malguana nedi da.

Levando em conta os preceitos teóricos estudados, que indicam que dificilmente se abre perspectivas reais de futuro, nem tampouco se tira a população da pobreza sem ocar em

sua dimensão política, é válido afirmar que os múltiplos saberes constantes em espaços não escolares, como os dos programas sociais, são potencialmente férteis para aguçar nos jovens beneficiários a perspectiva de apropriação do seu papel histórico de intervenção na sociedade.

Já, sobre a educação no ambiente de privação de liberdade, ressaltamos as considerações feitas a partir das manifestações dos atores que interagiram nesse lugar. Quando entrevistados, os professores manifestaram em sua maioria, o quanto lhes era importante ter um canal para expressar sua visão pedagógica e institucional, seu entendimento sobre as características desse alunado e tudo o que envolve o processo de aprendizagem em sua situação de confinamento. A escuta pareceu representar a possibilidade de lançar um apelo, um grito que pairava na garganta querendo talvez dizer às autoridades e à sociedade que, se mais fosse investido naquele espaço, melhores resultados poderiam ser alcançados. Potencialidades existem

Quando aos adolescentes entrevistados, percebi certo viés da fala “politicamente correta”. As promessas de largar o crime pareciam ser mais para o outro do que para si mesmos. Concluí que é diante dessas incertezas que qualquer um de nós se sente impotente e, provavelmente, se pergunte sobre o que de fato nossa sociedade oferecerá para concretizar tais promessas quando da sua saída da Instituição. Questionamos até que ponto o carímbio de “infrator” que ora carrega consigo não teve seu nascedouro nas múltiplas omissões do Estado, nas muitas vezes que a má gestão das políticas solapou o seu direito à educação, à formação profissional, à inserção social positiva, enfim

Não há como deixar de registrar, também certas discrepâncias existentes entre o discurso dos sujeitos entrevistados e algumas observações e escutas feitas no cotidiano institucional. Antes de expô-las, porém ressaltamos dois elementos relevantes para melhor esclarecer a questão: a) as constatações se deram na FASE, porém se aplicariam a muitos outros espaços em que se faz educação (escolar ou não); b) não desconheço que o pano de fundo das contradições detectadas pode ser em boa medida a precariedade ético-política com que são tratadas as políticas públicas destinadas à juventude, justamente por parte de quem as concebe. Mas, voltando ao enunciado no início do parágrafo sobre as discrepâncias entre o discurso e a prática, observei que há profissionais que “se sujeitam” às condições adversas e penosas de certos lugares pelo diferencial de salário. Sendo essa uma situação também recorrente em outros espaços, resta lamentar pelos jovens e por esses profissionais. Pelos primeiros, por não terem ali a chance de operar satisfatoriamente o resgate das tantas omissões a que foram vítimas até então, e, pelos últimos, porque, se já não foram muito provavelmente ainda serão atingidos pelo contágio institucional e adoecerão. E, por ambos, por não aproveitarem o tempo de confinamento e a ausência de elementos de dispersão

(equipamentos eletrônicos, opção pelo pátio ou a rua, na moro, entre outros), que existe mfora dos muros, para melhor explorarem potencialidades que poderiam de fato levar a transformações significativas.

Como demonstrado neste estudo, a oferta de escolarização e de formação profissional na FASE ou fora dela, sofre reiteradamente as consequências dos muitos tipos de descaso. De qualquer sorte, é provável que haja maiores chances de vencermos a distância entre o processo educacional idealizado e o praticado, se os profissionais ressignificarem suas práticas, buscando exercer uma influência verdadeiramente edificante sobre cada educando. Mas, se, primordialmente, os governos forem sensíveis e criteriosos na designação e capacitação do quadro técnico (referindo-me aqui às práticas de favorecimento partidários), e acrescentarem de forma comprometida em seus orçamentos os recursos necessários para que se logrem condições mais dignas nesses espaços, como requer de fato um ambiente educativo e de reconstruções humanas.

Acredito, finalmente, que considerações muito semelhantes às feitas sobre os componentes pedagógicos e políticos da medida de internação por cometimento de ato infracional, em parte se aplicam ao sistema educacional como um todo, incluindo a preparação para o mundo do trabalho, destinada à população jovem. Assim, de acordo com minhas próprias experiências e estudos anteriores, balizada ainda em outros autores consultados, sedimenta-se mais as certezas de que a tarefa de encontrar soluções que permitam enfrentar a complexa relação entre educação e preparação para o trabalho é desafiadora. Quanto mais não seja pelo atual projeto econômico nacional, que passa a exigir, paulatinamente, o aumento da escolaridade como requisito mínimo para a inserção profissional. Nesse sentido, entendo que a contribuição que posso prestar a este processo, junto a população juvenil, é seguir problematizando permanentemente, até por entendê-lo como inconcluso.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, J. P. **Privar e libertar**: estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes cumpridores de medida sócio-educativa de internação. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, 2008.

BARONE, R. E. M.; APRILE, M. R. Educação formal nas empresas: um desafio para os diferentes atores. In: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 29.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BUETRAGO, J. P. **O professor como formador moral**: a relevância do exemplo. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 137.

CATTANI, A. D. Desigualdades: os desafios para a sociologia. In: DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. UNJUÍ, 2003. p. 11.

CORDEIRO, J. S. **Capacitação profissional**: ação sócio-pedagógica implementada pela FASE/RS como efetivação dos direitos dos adolescentes infratores privados de liberdade. Monografia de Graduação em Direito, PUC/RS, 2009.

CORDEIRO, J. S. **Mais um dia no sistema**: código de conduta próprio e normas institucionais no cotidiano de adolescentes privados de liberdade. Dissertação de Mestrado, PUCRS, 2010. p. 145.

COSTA, A. C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

- COSTA, A. C. G. **Protagonis mo juvenil**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- CRAIDY, C. M. (org). **PROEJA à margem** Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2010.
- DAMATTA, R. **Carnavais, mal andros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 36.
- DEMO, P. Mragemdo e mprego. In: **Boletim Técnico do SENAC – A Revista da Educação Profissional**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2005.
- FERREIRA, G. Perspectivas para implementação de ensino profissionalizante na FASE/RS. In: CRAIDY, C. M. (org). **PROEJA à margem** Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2010.
- FONSECA, C.; SCHUCH, P. **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 78.
- FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas: juventude e mpaut a**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRI GOTTQ, G.; CI AVATTA, M. (org). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: **A experiênci a do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LI MA, A. M. L. D. A descentralização, o ambiente e as mudanças organizacionais da Política de Assistência Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, ano XXI V, n. 73, mar. 2003.
- MEDEIROS, LUCE. **Gestão de mocrática na e da educação: concepções e vivências**. (m m eo).
- PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: tayloris mo, fordis mo e toyotis mo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SALTI N, C. J. P. **Afetividade i nteli gência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 23.
- SAMANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SORJ, B **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SPOSITO, M Trajetórias na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M V.; PAPA, F. C **Políticas públicas: juventude e mpauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, A M R **Educação no contexto da mídia da socioeducativa de infância juvenil**: por uma nova lógica de convivência. Monografia do Curso de Especialização da Escola Superior do Ministério Público, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, A M R **Políticas públicas de juventude: projeto agente jovem de desenvolvimento social e humano – efeitos do programa em Ijuí/RS**. Monografia de Graduação em Sociologia, UNJÚ, Ijuí, 2004.

TRIMBÃO, A N S **Introdução a pesquisa e ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.