

TRÂNSITO PARA A VIDA ADULTA DE
JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
Jean Marc Georges Mutzig

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves
VICE-CHEFE: Marcos Gehrke

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO
SOCIOCULTURAL PARA CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

COORDENADORA DO CURSO: Suzete Terezinha Orzechowski Brandalize
COORDENADORA DE TUTORIA: Laurete Maria Ruaro

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

MIGUEL MELENDRO

TRÂNSITO PARA A VIDA ADULTA DE
JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Daniela Leonhardt
Maria Cleci Venturini
Soely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

CAPA
Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO
180 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
O TRÂNSITO PARA A VIDA ADULTA EM UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL	11
ESTRATÉGIAS E PROGRAMAS: FLEXIBILIDADE ESTRUTURADA	30
UM TEMPO PARA APRENDER, UM TEMPO PARA ATUAR	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
BIBLIOGRAFIA	83



INTRODUÇÃO

Neste livro apresentaremos uma discussão e análise de como a juventude tem enfrentamentos na passagem para a vida adulta. Nesta transição aparecem muitos aspectos culturais, sociais e econômicos, os quais, compõem um cenário onde a juventude do século XXI se constrói e faz suas escolhas.

Esta obra tem por objetivo esclarecer ainda que a juventude além de uma fase do desenvolvimento é uma etapa que se compõem por várias características. Portanto, não se pode falar em uma juventude específica, é imprescindível compreender que nossa sociedade atual produz várias juventudes. Neste sentido não se caracteriza a juventude apenas pela idade mas também leva em consideração o entorno onde cada jovem insere-se.

Por conta desse novo olhar sobre as juventudes é que importa o estudo sobre o que é a juventude, como ela está se desenvolvendo diante da diversidade de oportunidades e a escassez de possibilidades.



TRÂNSITO PARA A VIDA ADULTA EM UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

JOVENS VULNERÁVEIS

A juventude, mais que uma idade é uma condição social definida e caracterizada em cada sociedade e em cada momento histórico, em termos de uma série de considerações relativas às formas de acessar o status de adulto, entre a atividade laboral, o trabalho ocupa uma posição decisiva.

CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, P.58,2005

Em qualquer abordagem para a descrição de um grupo social, neste caso, a juventude dos anos dois mil, tem que começar a partir da ideia de que a pessoa cresce, evolui, em estreita interação com seu próprio entorno entendendo isto no sentido mais amplo da palavra¹. Essa influencia do entorno

¹ Como discorre M. Novo (1998), significa compreender o entorno como um sistema constituído por fatores físicos e socioculturais interrelacionados entre si, os quais condicionam a vida dos seres humanos, poissão modificados e condicionados por eles.

imediatamente faz com que, em nosso caso, não possamos falar de uma única “juventude” mais sim uma pluralidade de jovens, um quadro de realidades que se formam com umas características diferenciais já que cada sociedade gera formas específicas de socialização e com ela, a segregação, a má adaptação e também a dificuldade social. PIAGET (1977), referindo-se ao papel dos fatores ambientais no desenvolvimento, afirmava que em alguns ambientes sociais, os estágios de evolução são acelerados, enquanto outros, eles são mais ou menos sistematicamente adiados. Este desenvolvimento diferencial vem constatar que os estágios não são puramente uma questão de grau de maturação do sistema nervoso, mas dependem da interação social, ambiental e da experiência vivenciada.

Parafraseando René Zazzo (1972) podemos acrescentar, que a verdadeira juventude não existe, e só podemos encontrá-la e observá-la em seu próprio meio. E já localizada no meio, em pleno auge da sociedade globalizada, observamos que cada vez mais temos referências de um novo modelo juvenil. À diversidade das situações sociais se acrescenta, os modos de vida tradicional, a organização familiar e matrimonial, bem como a moradia estável. A carreira profissional vai perdendo terreno frente a uma configuração mais individualizada, particularizada, da vital trajetória pessoal. A pressão social sobre o indivíduo para o mercado de trabalho, é reduzida. O destino dos sujeitos e a posição social oscila com frequência em muitas ocasiões de maneira incerta. De forma mais detalhada, podemos mencionar uma série de modelos de transição da adolescência para vida adulta, o denominado “yo-yo” - “Eu - Eu” por Machado Pais (2004) e Du Bois Raymond (2002, 2004), propõe alguns aspectos para a caracterização dos jovens atuais. Assim, podemos encontrar jovens adultos:

- Com recursos limitados que são obrigados a alternar empregos precários, desemprego e planos de formação de caráter compensatório;
- Com importantes recursos que desfrutam de liberdade para eleger entre suas opções, segundo suas necessidades e preferências;
- Que gostariam de experimentar novas soluções combinando formação e emprego, mas os mesmos se vêem forçados a submeter seus desejos profissionais e formativos a umas trajetórias profissionais padronizadas e limitadas;
- Que estão obrigados a viver uma prolongada dependência com a ajuda de seus pais, devido a uma insuficiente cobertura social em caso de desemprego.

Outra classificação interessante sobre as formas em que se produz a transição para a vida adulta da juventude atual se encontra elaborada

por Lorenzo Cachón (2004). O autor mostra como o impacto de quatro elementos determinam as características do processo de transição. Estes quatro elementos se referem a:

- Produção de uma grande transformação do emprego e da natureza das qualificações requeridas aos jovens devido às mudanças e inovações nas áreas da tecnologia e organização do trabalho.
- aumento de forma considerável à formação inicial dos jovens.
- endurecimento na seleção de mão de obra por parte das empresas, em relação direta ao incremento da competitividade no mercado.
- Institucionalização de novos espaços para formação e emprego a partir da intervenção dos poderes públicos que estabelecem mecanismos especiais da inserção laboral dos jovens.

TRAJETÓRIAS DOS JOVENS PARA TRANSIÇÃO NA VIDA ATIVA – SEGUNDO CACHÓN [2004]

1. **Trajetórias de êxito precoce:** descrevem jovens com expectativas altas de carreira profissional, que pressupõe opções de prolongamento na formação acadêmica com resultados positivos ou a opção por uma inserção profissional suscetível de melhorias graduais a partir da formação continuada e/ou a promoção interna rápida.
2. **Trajetórias obreiras:** Jovens orientados para a cultura do trabalho manual e pouco qualificados. Pressupõe a definição de um horizonte social limitado enquanto a formação é mais técnica e regrada para o trabalho a ser realizado. A escassa qualificação básica e profissional determina os limites na carreira e faz que tais trajetórias sejam particularmente vulneráveis às transformações no mercado de trabalho.
3. **Trajetórias que destacam o trabalho familiar:** responde a presença de empresas ou explorações familiares; são pouco importantes em termos quantitativos.
4. **Trajetórias de aproximação sucessiva:** se trata de uma modalidade definida pelas expectativas de melhoria social e profissional em um contexto aonde as opções de tomada de decisão são muito confusas. É uma transição dominada pela pontuação, o que implica um atraso na elevação de conquistas na carreira profissional e a emancipação familiar. Descreve uma trajetória dominada pelo ajuste contínuo de expectativas e de elevação gradual de conquistas parciais.

5. **Trajetórias de precariedade:** definida por itinerários com resultados escassos construtivos no mercado de trabalho; situações intermitentes de greve, rotação laboral forte e subemprego são suas três características dominantes. Esse caminho pode terminar em certa estabilização profissional do jovem, embora os estudos de inserção sobre jovens adultos coloca em destaque que muitos jovens maiores de trinta anos ainda estão imersos nela.
6. **Trajetórias em desestruturação:** Identificam itinerários de inserção anunciando situações de bloqueio na construção da transição profissional e de emancipação familiar. Geralmente as expectativas iniciais resultam baixas e as trajetórias escolares curtas, erradas e com certificação negativa. A peculiaridade desta modalidade é o bloqueio sistemático ante a inserção laboral: A trajetória esta impregnada de situações de desemprego crônico nas entradas circunstanciais do mercado de trabalho. A maior parte das atividades se realizam na economia marginal ou submersa.

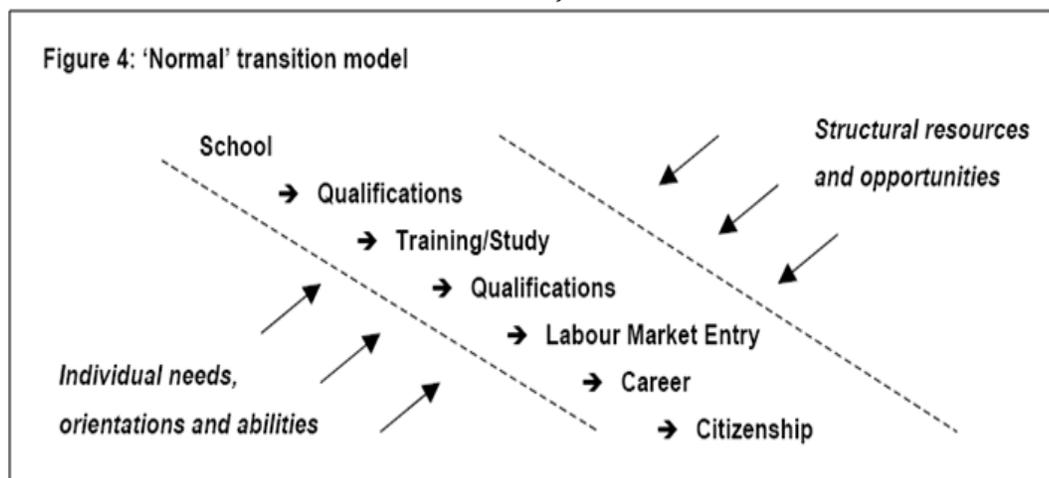
Apresentamos uma ampla panorâmica dos jovens do novo milênio. Entre este conglomerado de situações, esta pluralidade de juventudes encontrou-se ao grupo de “jovens-adultos com recursos limitados e que estão obrigados a alternar empregos precários, desemprego e planos de formação de caráter compensatório”, tal como é definido por Machado Pais e Du Bois Reymond (1996 -1998). Para esses recursos limitados no acesso a um emprego estável e satisfatório, do tipo formativo e competente, se unem especiais dificuldades e problemas sociais herdados, em sua maior parte, de uma infância carente, disfuncional, vivida em contextos socio-familiares pouco estimulantes. Em casos mais graves, situações prolongadas de maltrato, de abuso e de abandono na infância e/ou na adolescência são configuradas uma etapa juvenil sem recursos pessoais, afetivos, relacional.

O transito da vida adulta se converte assim em uma operação de risco, e o jovem ou a jovem que vai realizar esse transito são sem duvida sujeitos especialmente “vulneráveis” tanto aos aspectos externos, laborais, econômicos, ou de relação com o estabelecimento de suas próprias redes de comunicação e apoio social como os seus próprios processos de construção da personalidade. Vulneráveis duas vezes: pelo escasso recurso pessoal, e também pela ausência ou a presença limitada de um entorno social acolhedor, vincular, que ofereça os apoios necessários em caso de crise ou conflito. Jovens protegidos pelas instituições, apoiados pelos recursos de atenção a infância e a adolescência, em alguns casos usuários abrigados em programas e centros de reinserção de menores infratores constituem o núcleo dessas “juventudes vulneráveis”.

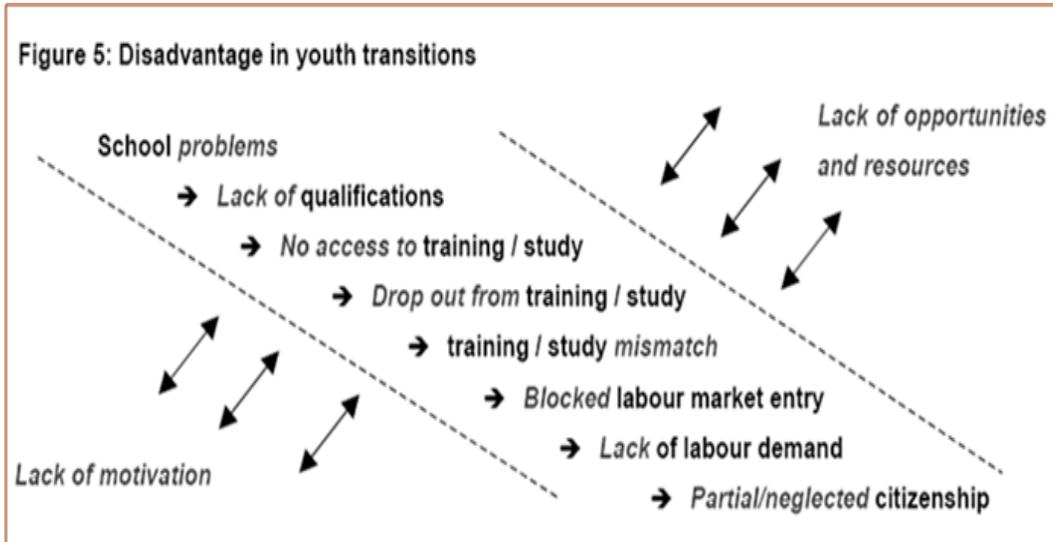
Jovens que conhecem o mundo da marginalidade, da rua, que em ocasião flertam com as transições proibidas, o dinheiro fácil ou a violência gratuita. Em outras, as pessoas isoladas, perdidas, sem uma expectativa clara para o futuro nem um entorno de relações minimamente gratificante, com o peso de histórias pessoais pouco elaboradas e nada assumidas, em um especial mimetismo aos padrões sociais. Embora em sua maior parte não se possa considerá-los jovens como um povo marginalizado ou excluído, se não, sobretudo, em risco de encontrar-se em situações de marginalização ou exclusão, se requer a intervenção urgente das diferentes instituições e coletivos sociais que trabalham com adolescentes e jovens para facilitar sua plena integração social. Muitos deles procedem de longos períodos de internamento em centros de proteção de menores, de acolhimentos familiares falidos, de situação familiar caóticas, altamente disfuncional.

Quando há situações violentas e prejudiciais para seus membros, em situação de rua, quando a situação familiar explode e expulsa o adolescente de seu espaço, ou quando os rotas da imigração fazem os adolescentes e jovens chegar as instituições de proteção, aos serviços sociais e as instituições educativas que trabalham para protege-los de uma precoce entrada no mundo adulto que, eles já conhecem e que de certa forma ,sonham em alcançar.Tal juventudes apresentam dificuldades para que a transição se dê mais satisfatória e tranquila.

SEGUNDO IRIS- (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH), (2005), OS DOIS QUADROS A SEGUIR APRESENTAM O DILEMA DA FASE DA TRANSIÇÃO.



MODELO DE TRANSIÇÃO NORMALIZADA DOS JOVENS PARA VIDA ADULTA (IRIS,2005)



MODELO DE TRANSIÇÃO DOS JOVENS COM DIFICULDADE NA INSERÇÃO SOCIAL NA VIDA ADULTA (IRIS,2005)

Como esquematizam os quadros do IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research), as transições dos jovens em dificuldade social se caracterizam pelos problemas escolares, a ausência de certificados e títulos acadêmicos, o abandono dos estudos, o bloqueio no acesso ao mercado de trabalho, a escassa demanda de emprego e uma deficiente construção de sua “cidadania”. Este último elemento é especialmente destacado em um modelo de sociedade. A sociedade ocidental do terceiro milênio, removida em seus cimentos pelo fenômeno da globalização, que no continente europeu está empenhada na construção de uma nova cidadania e uma alternativa sustentável às diferentes crises: ambiental, econômico- energética, geopolítico, do estado de bem estar e de justiça social, etc.

Mas esta população jovem não somente se confronta às realidades vitais com menos recursos pessoais e sociais, que o resto dos jovens de sua geração, mas também não dispõe de tempo para efetivar com garantias de êxito a sua transição para vida adulta, já que as instituições públicas cessam, em grande medida, os seus aportes de recursos quando os jovens cumprem a maioridade.

Além disso, após toda sua trajetória anterior, os jovens em dificuldade social geralmente não desejam iniciar caminhos formativos complexos e prolongados. Assim, trabalhar educativamente com adolescentes e jovens com estas características implica desenvolver uma intervenção que contempla elementos de certo modo contraditórios: Por um lado a exigência, a urgência de uma rápida inserção na vida adulta frente à necessidade de espera, de dar tempo ao adolescente para assimilar e adaptar-se a um momento de mudança

evolutiva; por outro lado a necessidade de educar para prevenir e afrontar os riscos com certas expectativas de êxito a uma população que vive no risco, que se desenvolve nele com muitas possibilidades de sucumbir a ele, por não encontrarem outro suporte implementado nas instituições ou pessoas de referencia nas quais poderiam apoiar-se. Ambas as situações contraditórias caracterizassem esse tipo de intervenção socioeducativa. Sabe-se que quanto mais normatizada uma sociedade, menos dificuldades sociais. No entanto, existem condicionantes que tornam imprevisíveis os resultados na etapa da “passagem” para a vida adulta. Neste sentido nada garante um processo exitoso a não ser uma atenção redobrada à esta etapa da vida.

Para muitos jovens e devido as suas circunstancias pessoais, familiar, social, há chegado o momento de contemplar a inserção laboral como uma saída, possivelmente, a única viável, e também como um avanço em seu processo vital. Em qualquer caso, a via laboral não constitui um referencial único, embora seja importante, na vida destes jovens; o emprego do seu tempo de ócio, a vida com o grupo de iguais, a passagem por uma educação obrigatória que parece não acabar jamais, os aspectos da vida familiar, constituem um aglomerado de fenômenos que às vezes é difícil separar, isolar, da realidade laboral.

Em outro sentido os processos de “reversibilidade” que mencionávamos anteriormente, característicos na vida dos jovens adultos de nossa sociedade (Du Bois-Reymond y Lopez, 2004), não têm lugar do mesmo modo entre os jovens em dificuldade social. Enquanto que efetivamente muitos jovens transitam entre o trabalho, a formação ou as pressões do desemprego de forma flutuante, os jovens em dificuldade social primeiro tem de conseguir estabilizar seu acesso aos recursos mínimos, imprescindíveis para sobreviver, e fundamentalmente ter de manter empregos, muitas vezes precários e mal remunerados, para poder enfrentar necessidades básicas como a alimentação, a vestimenta, deslocamentos e a habitação. De certa forma, jovens em dificuldade, sobrepõe aos de jovens de sua idade que procedem dos ambientes com melhores condições, e que facilmente abandonam os empregos que exigem um alto grau de esforço ou que não correspondem com suas expectativas ou seus níveis formativos. Para os jovens em dificuldade social o nível de expectativas forçosamente há de estar mas adaptado a realidade de vida que enfrentam. Há necessidade urgente de converter em adultos autônomos, auto suficientes, o que por outro lado, constitui numa forte motivação para aceder ao emprego e para mantê-lo. Sempre quando alcançam o entendimento de que a ajuda externa qualificada e prolongada, é um caminho favorável e optem por ele rejeitando outros futuros mais incertos e carregados de risco, parece que a vida torna-se mais leve.

EDUCAR NA REALIDADE GLOBAL

Os membros da Comissão Mundial do Meio Ambiente e de Desenvolvimento (1987) definirão o desenvolvimento sustentável como aquele “desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades”. Poucos exemplos tão claros de aplicação deste conceito podem encontrar-se como no trabalho socioeducativo com adolescentes e jovens em dificuldade social.

“Nos que firmamos abaixo, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Com isso tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, problemático mais, todavia belo planeta”

FORO GLOBAL DO RIO DE JANEIRO, 1992

Partindo da ideia de que os objetivos da intervenção socioeducativa com adolescentes e jovens em dificuldade social não podem limitar-se aos aspectos compensatórios paliativos, é importante e urgente se pensar estratégias de apoio ao processo de transição juvenil para vida adulta. Como os demais jovens de nosso entorno, aqueles que se encontram em dificuldade para transitar socialmente com normalidade, que estão condenados a um futuro comprometido e com pouca esperança, tem o direito de receber uma educação, e nós temos o dever de oferecer os mesmos seguimentos e objetivos que recebe o restante da população.

As abordagens sobre a realidade em que estamos, imersos, e também sobre como nos posicionamos diante dela, devem estar presentes em nosso trabalho cotidiano com os jovens, junto a outros objetivos mais concretos dirigidos a superar as situações de dificuldade social. De fato em muitas ocasiões estão presentes, ainda de forma implícita, a reflexão sobre nossa própria forma de atuar ou de enfrentar a realidade. Explicitar tal reflexão ampliará nosso espaço de intervenção: devemos reduzir nossa tarefa de um labor meramente compensatório, formal, que procura a integração dos sujeitos sem definir em que modelo de sociedade vai integrar-se. Pretender a transição normalizada de jovens para a vida adulta não pode significar fazer de forma acrítica, renunciando ao objetivo básico da educação emancipatória, na qual acreditamos. É importante promover em todos a consciência do

mundo em que vivemos, de suas possibilidades e limitações, de capacitar para compreender a sociedade e para intervir nela, na medida das possibilidades de cada qual com o objetivo de melhora-la³. Vemos como pode ser essencial para os educadores abordar essa tarefa de conscientização precisamente com aqueles que necessitaram em um curto espaço de tempo, desenvolver uma vida independente em um entorno pouco favorável para ele⁴. E, que sirva de proposta inicial para o trabalho de intervenção socioeducativa alguns dos temas que a continuação vai descrever.

Em um primeiro passo nesse “fazer consciente” do mundo em que vivemos aponta-se o conhecimento e a reflexão sobre as importantes transformações sociais que estão sendo produzidas na sociedade do século XXI, conjuntamente com o fenômeno da globalização.

O termo “globalização” é um termo inglês, sinônimo do que em francês denominam mundialização”, e vem mostrar como a sociedade atual é cada vez mais a sociedade da interdependência, da proximidade cultural, da redução das barreiras geográficas e temporais. Como descreve Joaquín Estefanía (2002), uma sociedade na qual “ nós nos parecemos mais e atuamos de modo crescente e semelhante”, na qual se afiança a ideia de que vivemos em um mesmo mundo⁵ e cada vez mais reduzido.

Este fenômeno da globalização se manifesta através de uma série de acontecimentos peculiares e interconectados, que vem a indicar como estão construindo as novas estruturas do nosso sistema vital, quais serão as propriedades emergentes da sociedade do século XXI, entre eles podemos citar como mais relevantes:

³ Antoni Zabala (1999), escreve que a finalidade da educação é formar integralmente as pessoas, para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela com o objetivo de melhora-la. Burbules y Torres (2001) define a educação como aquela atividade através da qual fazemos homens conscientes do mundo em que vivemos e de suas possibilidades bem como de suas limitações.

⁴ Para Antón S. Makarenko até Paulo Freire ou Célestine Freinet, este tem sido um dos objetivos abordados com mais interesse e energia pelos educadores e pedagogos, especialmente através dos movimentos educativos do século passado.

⁵ Anthony Giddens (1994), define a globalização como a “intensificação das reclamações sociais em todo o mundo, através da qual estão ligados os lugares distantes, de tal forma que os acontecimentos locais estão configurados pelos acontecimentos que ocorrem a muitos quilômetros de distância ou vice-versa”.

- **A Globalização da economia**, cujas características básicas são a interdependência, cada vez maior das economias dos diferentes países, o incremento das transações internacionais de bens e serviços, junto aos fluxos crescentes de capital.⁶ E como consequência de tudo o trânsito do poder político ao poder comercial do mercado global único, de forma que os estados estarão sendo substituídos, em importantes espaços de tomada de decisões econômicas e sociopolíticas, pelas empresas, organismos e entidades transnacionais.
- **A revolução tecnológica**, caracterizada por diversos acontecimentos que fazem notavelmente peculiares nossas sociedades do século XXI: A informatização generalizada dos setores produtivos e da vida cotidiana; a revolução nas comunicações através da rede virtual; a redução das distâncias geográficas com o uso massivo dos novos meios de transporte, e outros não menos significativos e impactantes como pode ser os grandes avanços da medicina e da atenção sanitária, seus efeitos sobre a situação demográfica do planeta, ou as implicações que para um futuro não tão distante tem os novos descobrimentos no âmbito da biotecnologia.
- **A tendência a homogeneização cultural**, caracterizada pela perda de diversidade cultural que revela a progressiva desaparecimento de antiga cultura no planeta⁷ acentuada pelas mensagens cada vez mais difundidas através dos meios de comunicação em massa e a publicidade. Toda a cultura é influenciada, em um sentido ainda pouco definido, pela mistura cultural que supõe os diversos e amplos movimentos migratórios que teve início no século passado.

⁶ Se distinguirmos economia real, a que cria serviços ou objetos concretos, a economia que gera emprego da economia financeira ou de intercâmbios virtuais, a dos recursos da bolsa, nos encontramos com a primeira representando 1% das transações econômicas mundiais, enquanto com a segunda representa uns 99%...”o que circula na globalização são essencialmente ordens de compra e venda virtuais pela autopista da comunicação”. (Ramonet 2000)

⁷ A melhor medida destas crises e a perda de línguas. Ao longo da história tem existido umas mil línguas faladas. Hoje, das aproximadamente seis mil línguas faladas, muitas já não se ensinam as crianças em realidade, já estão mortas e somente trezentas são empregadas, a mais de um milhão de pessoas. Em um século, a metade das línguas que na atualidade se falam no mundo pode ter desaparecido, não são atos isolados, e sim elementos de um fenômeno global que sem dúvida será recordado como um dos atos distintivos deste século”.(Wade 1999)

- **6 A Cultura do “trabalho frágil”,** que diminui as possibilidades de dispor da seguridade e estabilidade no emprego, em que o tempo se organiza de forma flexível, em que muitas vezes é necessário trabalhar em vários lugares para poder manter o mesmo nível de vida⁸(Beck 1998).
- **A “sociedade de risco”,** em que se incorpora a chave da complexidade às ameaças atuais a nossa subsistência, desde as manifestações mais violentas do terrorismo internacional as novas doenças (AIDS, “vaca louca”,...) ou as catástrofes ecológicas e a crise ambiental, todas elas de alcance global.
- **A crescente convivência de diferentes modelos de organização mundial:** por uma parte os estados nacionais e as relações entre eles; por outro lado o crescente Protagonismo das organizações transnacionais (econômicas, como as grandes multinacionais, ou sociais, como as Organizações não Governamentais) e os organismos intergovernamentais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comercio).

Junto às transformações que impõe o fenômeno da globalização, é indubitável que se está produzindo também mudanças importantes no âmbito da transmissão dos conhecimentos, da interação educativa, da pedagogia. A educação está condenada a sofrer sérias transformações, tanto seus elementos mais imediatos, como podem ser os componentes mais complexos, estruturais, com a própria organização do sistema educativo, ou a extensão da educação não formal e informal.

Sem esquecer que o trabalho, a família ou a cidadania teriam sido as fontes principais de identificação da educação desde os tempos da ilustração, e dos elementos que teriam impregnado nossos sistemas da educação para a vida em um mundo global, em uma sociedade sustentável e muito importante, essas fontes de identificação da educação estão se tornando mais efêmeras, comprometidas pelo movimento e a competência com outras fontes de afiliação.

A educação atual diversifica cada vez mais seus canais formativos: a influência das escolas se soma as possibilidades educativas dos meios de comunicação e da cultura da imagem, das outras vias de educação informal e não formal. Uma parte dessa educação se encaminha, contudo, não tanto a formação de identidades diversas como a construção de identidades globais,

8 Esta forma de trabalho tem-se multiplicado de forma notável em todos os países nos últimos trinta anos. Na Alemanha, um terço da força laboral tem empregos frágeis; nos Estados Unidos e no Reino Unido, a metade. Incluso, todavia existe o ideal do emprego pleno, já não se trata tanto da antiga forma de trabalho de tempo total.

cosmopolitas, viáveis em contextos diferentes. Em tais contextos (não-escolares) flexibilizam-se as propostas educacionais, de forma que sejam acessíveis aos diferentes entornos culturais, às necessidades que se transformam no mundo de trabalho, à transmissão através dos diversos espaços educativos nos que se confunde, cada vez mais, formação, aprendizagem e consumo.

Convém não esquecer, uma parte limitada e tendenciosa, entre eles os jovens em dificuldade social. Educar para a sociedade do futuro é, como já vimos, educar sobre a realidade global, sobre as características e suas implicações. Mas também é em grande medida educar para entender a insustentabilidade da sociedade atual, o não solidário e injusto, os midiáticos que influenciam nossos comportamentos cotidianos por aspectos que superam os limites de nossas ações, dos nossos códigos conhecidos na interpretação da realidade. Estes são elementos que fazem parte de um contexto global, o qual, temos que compreender para decifrar e, sobretudo, intervir elaborando estratégias coletivas e compartilhadas com atenção e cuidado. Neste contexto é imprescindível perceber o próximo, a solidariedade entre os sujeitos e a sustentabilidade que leve em consideração a educação juvenil, pois, atualmente, a juventude está mais vulnerável aos efeitos de um modelo social com elevados componentes de exclusão e manipulação.

Desde sua formulação na década de 1980, um conceito de desenvolvimento sustentável vem se afirmando nos espaços internacionais até tornar-se parte do conhecimento coletivo da sociedade de forma cada vez mais notória. A ideia de sustentabilidade vem sendo introduzida como uma ideia básica, como um conjunto de ideias e conceitos que, interpretados a partir dos diferentes pontos de vista, constituem um ponto de inflexão essencial da sociedade de nosso tempo em relação à construção da sociedade do futuro.

Certamente não cabe dúvida que neste tempo, a incorporação do conceito da sustentabilidade ao fazer educativo foi ficando cada vez mais complexa. Então um dos marcos essenciais para desenvolvê-lo politicamente na educação sobre desenvolvimento sustentável nos próximos anos é denominada “Década da Educação para a Sustentabilidade (2005-2014) da UNESCO. Uma primeira aproximação nas suas abordagens demonstram a amplitude com que se aborda o tema da educação⁹ para a sustentabilidade incluindo temáticas diversas, mas necessárias para a inter-relação, como mostram o quadro adjunto, na página a seguir.

⁹ A página Web oficial da década, situado em [HTTP:// portal.unesco.org/education](http://portal.unesco.org/education), amplia a informação sobre uma série de estratégias educativas, como por exemplo, o programa multimídia “Teaching and Learning for a Sustainable Future”, que aborda a conexão entre problemas como a pobreza com o consumo irresponsável, a degradação ambiental ou a falta de respeito aos direitos humanos. Este site está destinado a difundir os princípios da educação para a sustentabilidade entre aproximadamente sessenta milhões de docentes que existem no mundo.

**TEMAS DE AÇÃO CHAVES NA DÉCADA DE EDUCAÇÃO
PARA A SUSTENTABILIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS**

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS	ASPECTOS SOCIOECONOMICOS	ASPECTOS ECOLÓGICOS
Educação de qualidade Redução da pobreza Igualdade de gênero Promoção da saúde DST/AIDS Direitos Humanos Compreensão intercultural Diversidade cultural Conhecimento nativo	Consumo moderado Imprensa e técnicas de informação e comunicação Paz e segurança humana Desenvolvimento rural Responsabilidade corporativa Economia de mercado Urbanismo sustentável	Meio ambiente Mudanças climáticas Biodiversidade Redução de desastres Turismo Sustentável Água

Se partirmos do conceito de desenvolvimentos sustentável os membros da Comissão Mundial do Meio Ambiente e desenvolvimento (1987)¹⁰, para quem “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades”, poucos exemplos tão claros de aplicação deste conceito podem encontrar-se como o trabalho sócio educativo com as novas gerações de crianças, adolescentes e jovens em dificuldades de nossa sociedade.

Impedir as situações de desigualdade e de dificuldade social em que se encontram dia a dia um grupo importante de adolescentes e jovens não só lhes ajudará a integrar-se e a voltar a “circular socialmente” com a normalidade (Núñez, 1990), mais ademais evitará comprometer o crescimento equilibrado de outros jovens e adultos das gerações futuras que puderam atravessar situações similares. É uma tarefa sem dúvida de “presente, mas que tem de incorporar um claro componente preventivo, de futuro, em vistas a uma sociedade sustentável também desde parâmetros de justiça social. Quando falamos de sustentável estamos falando de um desenvolvimento social equilibrado, solidário e interesse intrageneracional e; respeito com o meio. É em torno a esta última aceitação; a solidariedade inter e intrageneracional, onde estão realizando esforços importantes nos últimos anos.

A medida do grau de sustentabilidade de uma sociedade é um pré-requisito necessário para poder dirigir esses esforços adequadamente, e vários tem sido os modelos utilizados na sua efetivação. Dois dos mais adequados e uteis são o IDH e o EDI, ambos das Nações Unidas. O IDH (Índice do desenvolvimento Humano), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, mede a realização média do país referente ao desenvolvimento humano de seus habitantes, as três dimensões básicas são: uma vida longa e saudável

(determinada, sobretudo, pela esperança de vida ao nascer), os conhecimentos acessados pela população (a conquista educacional, alfabetização de adultos e a taxa bruta da educação primária, secundária e terciária combinadas) e o nível de vida (PIB real per capita). Por isso, o IDH não serve apenas ao aspecto econômico do desenvolvimento, mas as possibilidades reais que oferecem os países aos seus habitantes enquanto oportunidades de educação, a atenção médica, a segurança, a alimentação, a estrutura sanitária e o emprego.

O EDI (Índice de desenvolvimento da educação) classifica os países em função de seu rendimento em três áreas: a matrícula na escola, término de estudos e equidade entre sexos (Arias, 2000). Este indicador por sua vez relaciona os dados educativos com o nível de ingressos aos países analisados. Assim, pode comprovar-se, por exemplo, que existem países com sérias dificuldades econômicas que, no entanto conseguem efetivar uma educação superior para a maioria. Enquanto outros com um melhor nível de ingressos não consegue tal intento de satisfação até o ensino superior. China, Cabo Verde, Sri Lanka, Cuba, Vietnã, o Zaire são um claro exemplo de sucesso. Ao contrário, Arábia Saudita, Kuwait e Colômbia são exemplos de países com um EDI muito inferior ao que lhes corresponderia pelo seu nível de ingressos. A partir destes instrumentos de medida e outros similares podemos situar nossa “cota” de sustentabilidade, sem esquecer que estes índices e indicadores têm outro objetivo: medir os limites da sustentabilidade e a solidariedade, já que existia um ponto de “não retorno” para ambas. Luis Alfonso Aranguren (2000) se refere aos “limites da solidariedade” nos seguintes termos:

“Existe o que eu chamo a solidariedade por necessidade. Nasce do discurso do Clube de Roma que vem a dizer que sim somos inteligentes e teremos que ser solidários, porque nele nos vai à vida... se trata da solidariedade resultante da consciência do limite”.

¹⁰ Esta definição de desenvolvimento sustentável foi reconhecida universalmente, em 1987 pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, também conhecida como Comissão Brundtland em referência a Gro Harlem Brundtland, ex primeira ministra da Noruega que dirigiu seus trabalhos. Suas abordagens sobre o desenvolvimento sustentável encontrarão anos depois uma ferramenta eficaz para instrumentalizar as mudanças propostas: o programa 21 da Cúpula do Rio (1992), também conhecido como Agenda 21. A citada Comissão Brundtland, durante três anos percorreram os cinco continentes para realizar uma investigação sobre a relação entre a situação econômica, situação social e situação ambiental de diferentes sociedades humanas. A partir desta investigação, e do consequente debate em fóruns nacionais e internacionais, uma série de programas e projetos vem abordando diretamente a necessidade de tratar dos modelos de sociedade sustentável tanto econômica como social e ambiental, medidas concretas para afrontar uma distribuição mais justa, solidária e equilibrada dos recursos do planeta.

Os limites do Estado de Bem Estar

Salienta-se também as recentes propostas de “limites do Estado- Nação”. Estas afirmam que os Estados estão sendo substituídos em espaços importantes de tomada de decisões econômicas e sociopolíticas pelos órgãos e entidades transnacionais. Menciona-se assim um marco político de produção global em que as empresas multinacionais podem, por exemplo, distinguir perfeitamente entre a localização de investimento, local de produção, local de declaração fiscal e local de residência; se trata, portanto, da possibilidade de residir ali aonde se torne menos oneroso. Em outras palavras, o desenvolvimento econômico está além do controle do estado, que perde uma parte importante de seus ingressos enquanto as problemáticas sociais: desemprego, migração, pobreza...continuam nutrindo-se dos cofres desse mesmo estado. Os limites do Estado-Nação se transformam assim nos limites do modelo de sistema social e político em que temos desenvolvido desde os inícios da revolução industrial. U.Beck(1998)

Consciência do limite que é exercitado cotidianamente por milhões de pessoas do planeta, que conhecemos como terceiro mundo. Consciência do limite que nas sociedades avançadas forma parte da vida diária das pessoas marginalizadas e excluídas, do conhecido como “Quarto Mundo”.

Denomina-se “Quarto Mundo” ao mundo de subdesenvolvimento que subsiste no seio do chamado “mundo desenvolvido”; um espaço que se identifica com a exclusão social- que não é só pobreza- e que, em nosso tempo, reflete os efeitos da pior das misérias: aquela que vive rodeada de desperdício. Ser um excluído, um marginado, implica que não se pode participar, não se pode ter acesso nas decisões sociais, políticas, econômicas, da sociedade em que vivem. Que as decisões sobre uma parte importante de seu próprio futuro, as tomam outros. Daí que seja tão importante transcendental, o protagonizar dos próprios jovens na hora de projetar e executar seu processo de transito para a vida adulta. Essa será a primeira e fundamental via para afasta-lo do universo da exclusão social.

Referimos-nos também ao Quarto Mundo como fronteiroço ou com fronteiras, com territórios, com “pontos negros”, como denomina Favard aos bairros marginais, de risco. “Um Sul no Norte da abundância”; em palavras de Pablo Bifani (1984), uma periferia que aporta recursos de menor custo- aos centros de tomada de decisões, e que recebe as mudanças no esquecimento e na incompreensão. Um Quarto Mundo, dissolvido em tecido social, difícil de diferenciar, cujos espaços de exclusão não são somente econômicos ou sociais, também ambientais em todo o sentido da palavra: emocionais, culturais, relacionais, físicos,... e que afetam, de um modo ou de outro, a todos os estabelecimentos sociais.

Como indica Pilar Heras (1998), ao falar do entorno, do meio ambiente, estamos falando de um “objeto marcado por um valor de interesses”; nas criaturas humanas, na medida em quemoldamos nossos ecossistemas, os

encarnamos e ao mesmo tempo o conformamos a nossa medida. Faz-se quase impossível a distinção entre o material e o ideológico.

“O meio ambiente tem este valor e este interesse significativo na vivência que cada membro da espécie humana e que cada grupo social tem em função da satisfação de suas necessidades e de processos coletivos associados a essa satisfação. Daí o “olhar diferente” sobre o meio ambiente, dos diferentes grupos sociais... não “olha” o meio ambiente da mesma maneira quem vê suas possibilidades de extração de benefícios (fundamentalmente econômicos) para aquelas pessoas para quem o meio não é nada mais que fonte de recursos para a sobrevivência”.

Um dos códigos de permanência, uma das fontes de recursos que mantém vivo esse Quarto Mundo do subdesenvolvimento e a marginalização, não é outra que a proliferação e a transmissão geral das situações de dificuldade social em crianças e adolescente. Segundo Heras (1998) “As instituições que são orientadas para acolher a população marginal podem nascer para resolver os problemas mais angustiantes desta população, mas se utilizam e se consolidam como instituições que resolvem os problemas que estas minorias marginalizadas criam à maioria dominante”.

O TRÂNSITO PARA A VIDA ADULTA, UMA LINHA DE INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL.

A juventude em dificuldade social e seu trânsito à vida em sociedade atual, tem sido objeto de numerosa investigação nos últimos anos. Estas investigações, de alcance internacional são marcadas por um caráter sociológico, pretendem conhecer em profundidade a situação de jovens desfavorecidos e as causas de sua exclusão social. Podem-se mencionar, ao respeito, três linhas de investigação bem desenvolvidas;

- Uma primeira que incide na caracterização do período sócio-evolutivo da adolescência tardia e sua identificação- em parte- com o grupo de população atualmente denominado de “jovens- adultos”, e com o momento de trânsito para a vida adulta;

- Em segundo lugar, outro grupo de investigações que tratam sobre as “trajetórias falidas” a que são condenados os jovens mais vulneráveis, buscam sua descrição detalhada, e aborda a necessidade de reestruturar as políticas sociais de atenção a vida adulta.
- Em terceiro lugar, um grupo de trabalhos, menos pródigo, que recolhe informação sobre “boas práticas” na intervenção socioeducativa com jovens adultos em dificuldade social; experiências e propostas que respondem ao objetivo último de lograr uma sociedade mais solidaria e sustentável.
- Por último, uma linha de investigação ainda pouco desenvolvida, que faz referencia as “taxas de retorno”, ou como a intervenção socioeducativa devolve à sociedade suas inversões em inclusão social.

Nessa aproximação sociológica a descrição do coletivo juvenil de princípios dos anos dois mil observou cada vez mais referencias aos denominados “jovens adultos”. Trata-se de jovens que ainda não transitaram de forma clara a uma vida adulta autônoma e que alcançam os diferentes níveis de independência - laboral, social, familiar, econômico - cada vez mais a uma idade tardia e de forma menos linear. As recentes investigações de autores como Du Bois-Reymond e Lopez Blasco (2004), Bendit e Stokes (2004), Machado Pais e Pohl (2004) o Cachón (2004) vem assinalar como estes “jovens adultos” se encontram em momento especialmente vulnerável de sua trajetória vital e necessitam de apoio externo importante para realizar essa transição. Cedo é obrigado, passar da vida adolescente para a vida adulta com certas garantias de êxito.

Uma segunda linha de trabalho aprofunda-se no reconhecimento das “trajetórias falidas” dos jovens mais vulneráveis. Diversas investigações na Espanha têm indagado longitudinalmente sobre a situação adulta dos que foram protegidos (Fernandez Dell Valle 1998, Ingles 2005, Garcia Barriocanal, Imañae De La Herrán 2007, Casas e Monserrat 2009, Melendro 2010). Estas investigações relacionam aspectos contextuais do tipo institucional, familiar ou socioeconômico da historia pessoal dos menores, com uma serie de descritores básicos sobre sua situação adulta, de maior ou menor grau da inserção social obtida, e em algum dos casos, com as intervenções socioeducativas desenvolvidas.

Diversos estudos norte-americanos, tanto do Canadá (Yergueau, Pauzé y Toupin 2007; Goyette ET AL.2004,2007) como Estados Unidos (Lenz-Rashid 2006; Stein 2006; Reilly 2003) abordam esta temática do trânsito para a vida adulta dos jovens em dificuldade social, centrados tanto em fatores descritivos

do contexto e das diferentes situações de risco pelas quais atravessam os jovens, como nas características e incidência da intervenção socioeducativa com eles.

Em relação à terceira linha de investigação mencionada, que faz referencia as boas praticas na intervenção socioeducativa, Yergeau, Pauzé e Toupin (2007) concluem recomendando que os programas de intervenção com estes jovens adultos vão mais além das familiares, assim como intervenções complementares centradas na redução do consumo de substancias toxicas e do stress ligado a autonomia precoce a que se vêem forçados. Neste terceiro grupo de investigações podemos situar também o trabalho dirigido por Martin Goyette (2007), que avança no estudo de estratégias e intervenção através de novos modelos socioeducativos, como o PQJ (ProjetQualificationsdesJeunes), no desenho de instrumentos dos diagnósticos sobre o trânsito para a vida adulta, construídos com a participação dos jovens procedentes do sistema de proteção canadense, como EVA (Evaluatio Du niveau de L'autonomie). Algumas conclusões relevantes mostram como a intervenção deve repousar sobre a construção de uma relação forte do educador com o jovem, de forma que o intervindo se converta em uma pessoa significativa para ele ou para ela; destaca-se a importância de saber construir desde a coabitação dos paradigmas de intervenção, através do trabalho em rede interdisciplinar. Defende-se por sua vez a necessidade de apoiar os processos de aquisição de competências e de experiências sociais essenciais na transição para a vida adulta, assim como de intervir de forma "sustentável"- duradoura no tempo e com certa intensidade- e flexível. Todo ele com os pré- requisitos imprescindíveis: a disponibilidade de empregos da maior qualidade possível, e de alojamento acessível e adequado.

A última linha de investigação indicada faz referencia sobre como colocar em pratica as determinadas políticas sociais e educativas com adolescentes e jovens em dificuldade social é, em si mesmo, um fator destacado de rentabilidade social e econômica. Um parâmetro sócio econômico para considerar neste sentido são as denominadas "taxas de retorno", conceito que vem a designar aquele aporte à economia que supõe o que os jovens "devolvem" a sociedade com o emprego desenvolvido, antes e depois de alcançar a maior idade e a plena inserção social e laboral (Schultz 1981, Bracho y Zamudio 1995).

Esta rentabilidade dos processos de inserção sócio- laboral vem determinada principalmente pela produção de benefícios econômicos através do contraste entre a taxa de retorno gerada pela intervenção socioeducativa- emprego do jovem, aportes das empresas que contratam e de entidade que trabalha com ele para os fundos do estado- e o custo social da atenção que recebe institucionalmente. Alguns indicadores uteis para estabelecer esta comparação são:

- O pressuposto do projeto de intervenção sócio educativo desenvolvido (salários, infra-estruturas, materiais,...);
- O salário dos jovens ao longo de sua trajetória laboral;
- A economia que se produz aos fundos sociais em intervenções e ajudas sociais e educativas- bem como, de outro tipo como: judiciais ou penais-quando conseguem a plena integração na idade adulta graças ao trabalho preventivo realizado na etapa juvenil;
- A economia empresarial em processos de seleção de pessoal, que em grande medida cobrem as entidades e programas de inserção sócio laboral;
- Os impostos diretos e indiretos gerados;
- Os benefícios indiretos obtidos pelo núcleo familiar, habitualmente também participe de situações de dificuldade social e demandante de apoios sócio econômicos;

A produção de benefícios sociais, através da transição exitosa a uma vida adulta independente e responsável. Estes benefícios são de difícil avaliação - ao menos quantitativa- já que fazem referencia aos indicadores sobre possíveis melhorias em aspectos como, por exemplo:

- o bem estar social geral da população, a construção de uma cidadania responsável e um futuro sustentável social e ambiental;
- o incremento da produtividade laboral geral;
- o adequado relevo geracional no emprego;
- a sensibilização social do mundo empresarial;
- a seguridade cidadã;
- o incremento da eficiência dos serviços sociais;
- a maior visibilidade e controle de coletivos vulneráveis;

Esta visão produtiva dos processos de intervenção sócio educativa não pode desqualificar, o complexo e diverso aspecto laboral, aonde os modelos empresariais mais tradicionais se posicionam claramente em torno à consecução de objetivos meramente econômicos. Nesta perspectiva empresarial, considera-se que precisamos formar e habilitar os jovens para que sejam selecionados partindo de critérios fundamentais e quase exclusivos da excelência e adequação dos perfis do empregado e das perspectivas dos

futuros resultados produtivos da empresa. Esta filosofia gera uma competência que deixa fora do mercado muitos jovens, sem qualquer remuneração fornecido por parteda empresa ou outra política social.

Sem negar, pois seriam demagógicas, que os melhores preparados terão melhores oportunidades, se trata de implicar as entidades empresariais na criação de espaços de oportunidades para todos, tanto os mais preparados como os restantes. A situação em que acham os “não selecionados” não pode ser somente competência das instancias públicas de educação ou ajuda social. Deve ser um problema de todos, incluindo o mundo da empresa. A partir da intervenção social educativa, e mais concretamente partindo do trabalho que se realiza diretamente com as empresas, aborda-secoerentemente a necessidade de assumir os processos de responsabilidade social através de:

- reflexão e modificação dos prejuízos existentes às populações excluídas, como os jovens em dificuldade social, neste sentido a sensibilização social de empresários e trabalhadores;
- adequada apresentação de realidades que resultam pouco conhecidas ou inclusivas desconhecidas para muitas pessoas que não tem contato com a realidade da marginalização e da exclusão social;
- busca direta de colaboração e de compromisso social entre os diferentes setores que se movem no âmbito empresarial;
- clarificação dos benefícios que pode reportar para a empresa a incorporação laboral dos jovens em dificuldade social, e um processo de trabalho em linha da RSE.



ESTRATÉGIAS E PROGRAMAS: FLEXIBILIDADE ESTRUTURADA

A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variações em um entorno estável, mais quando tem variação nas condições exteriores, o programa bloqueia. A estratégia, pelo contrario, elabora um guia de ação examinando as certezas e incertezas da situação, as probabilidades e improbabilidades. O script pode e dever ser modificado segundo a informação recolhida, ao azar, contratemplos ou oportunidades com que se tropeçam no curso do caminho.

MORIN,2004

TRANSIÇÕES LINEAIS E TRAJETÓRIAS FALIDAS

Temos pretendido caracterizar, nos parágrafos anteriores, as situações que os jovens enfrentam em dificuldade social, quando entram em contato com o mundo adulto. Tem entre os elementos descritos alguns que podem se aprofundar na desvantagem e na marginalização social e outros que sem duvida ajudam, em nossa sociedade, a sair delas. Manuela Du Bois-Reymond e Andréu Lopez abordam uma série de elementos estruturais¹¹ que resultam códigos

para avançar a linha de uma intervenção sócio educativa eficaz e coerente com o cenário em que se movem os jovens em dificuldade social hoje em dia.

Ambos os autores abordam uma hipótese que será o ponto de reflexão deste parágrafo, e que se encontram na fundamentação e defesa de um determinado modelo de intervenção sócio educativa, o que temos denominado de Estratégias Flexíveis. Ambos os autores afirmam o seguinte:

Partimos das hipóteses de que as transições dos jovens e a maturidade estão sofrendo processos de padronização, enquanto instituições políticas para orientar e facilitar tais transições segue operando abaixo de um suposto modelo linear do curso da vida, em que a integração social é equivalente a integração no mercado laboral... Se as políticas sociais limitam seu enfoque às transições da escola e do emprego, seguem supondo que as transições “normais” se estruturam de forma linear, gerando cada vez mais “trajetórias falidas”: são políticas que tratam de levar aos jovens a integração, no entanto, (re)produzem a exclusão social.

(DU BOIS-REYMOND LOPEZ, 2004, p. 45)

Este modelo de transição “linear” do curso da vida que descrevem ambos os autores fundamenta a elaboração de itinerários unidirecionais de inserção para a vida adulta, de forma que supostamente os jovens seguem uma trajetória que partindo da educação obrigatória, passa pela formação Profissional e acaba na incorporação de emprego. A possível demissão ou abandono de empregos posteriores já não corresponderia a esfera do itinerário de inserção, enquanto, como veremos mais adiante, parte-se da ideia de “processo” implícita que denominamos Estratégias Flexíveis. Neste texto, tais Estratégias Flexíveis, serão trabalhadas como um passo a mais para facilitar a inserção social laboral do jovem.

A finalização dos estudos básicos, aspecto tão comum na vida dos jovens em dificuldade social, os situa em desvantagem competitiva ao considerar a perspectiva do modelo linear, pelo que conseqüentemente quem trabalha com eles teria que desenvolver e diversificar os contextos formativos em que realizam a intervenção sócio educativa¹².

¹¹ Ver Capítulo 1: Jovens Adultos e Vulneráveis.

¹² No mercado laboral atual, em que os espaços de trabalho mudam cada vez mais, instáveis e carregados de incertezas, a alta rotação das planilhas nos centros de trabalho, pelo exemplo, deve ser levada em conta pelos programas de inserção laboral para incluir em seus processos de intervenção períodos mais longos de atuação, que contemplem sua permanência mais além das primeiras incorporações laborais.

Os modelos padronizados de formação e os longos tempos da “carteira e livro” não costumam casar bem com a inadequação desses meninos e meninas, que, no entanto, antes dos modelos mais “flexíveis” de formação e inserção sócio laboral, têm mostrado- como veremos mais adiante- uma resposta muito favorável, com um alto grau de motivação e aproveitamento¹³.

A capacidade de auto motivação e de ação intencional está enraizada na atividade cognitiva. Os acontecimentos futuros não podem ser as causas da motivação ou ação atual. Contudo, mediante as representações cognitivas do presente, os acontecimentos futuros concebidos se convertem em motivadores atuais e reguladores da conduta.

ALBERT BANDURA (1987)

Os programas de inserção que seguem um modelo linear de transição para a vida adulta apresentam, neste sentido, uma série de dificuldades para projetar ações individualmente, pois partem de uma oferta de trabalhos genérica e formal, pouco diversa. O objetivo de atender ao maior número possível de jovens exige desses Programas para construir uma oferta padrão que, em demasiadas ocasiões foge dos esforços para especializar-se; as aprendizagens se “formalizam” ao passo que a ação pode ser distante e muito regulamentada: em contadas ocasiões podemos falar de um processo de acompanhamento ou tutoria fora dos locais aonde se “administram” os Programas.

Os passos que marcamos Programas “lineares”, sejam eles formativos ou de ação externa- como a busca de um emprego e seu desenvolvimento-, estão carregados de ansiedade e de incerteza, por falta de uma perspectiva clara do contexto. Além disso, o último benefício que perseguem é que em muitos casos, oferece-se a mera colocação temporária ao jovem. Isto conduz a uma atuação planejada e predeterminada, pouco contextualizada e reflexiva, que não atende as necessidades e as situações individuais e mudanças, ao longo da realidade do jovem e com escassos objetivos a curto e médio prazo que respondam a uma visão holística. É personalizada em seu processo de inserção social e laboral. Frequentemente a reação aparece assim frente aos obstáculos: a sensação de sofrer “fracassos” de forma continuada, e escassas perspectivas de crescimento ou aprendizagem úteis a longo prazo.

Neste contexto a formação é vista, na perspectiva linear, como um

¹³ No Brasil, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto tecem as críticas sobre a formação para o trabalho e defendem a concepção politécnica.

padrão que não utiliza as vivências cotidianas, o que faz perder um material de aprendizagem valioso e não reproduzível. Neste sentido, por exemplo, o objetivo de que um jovem conheça o mercado laboral, seja como buscar emprego e aonde, e; conheçam quais e como são os diferentes setores de produção aonde pode ser aceito, implica necessariamente incluir também seus momentos de experiência direta, sua vida cotidiana “sócio - laboral” ou análises de suas reações e adaptações, de seus medos e rupturas, para que o desenho dos itinerários e programas possa considerar-se completo.

Além disso, outros aspectos são desqualificados de tais possibilidades: As “reuniões prévias” por agentes empresariais nos temas de inserção laboral; a distante profissionalização no trato com o “usuário”, a não inclusão dos “bem treinados”; o treinamento inadequado com breve prática, dentro das empresas, com expectativas claras de acesso ao emprego; as escassas ajudas econômicas diretas para afrontar os processos de inserção mais comprometidos; enfim... estes são posicionamentos que situam os jovens em dificuldades em uma situação de clara desvantagem e de vulnerabilidade no momento de adaptar-se a medidas padronizadas em um sistema moderado em diversidade e flexibilidade. Estes enfoques incrementam em muitas ocasiões de forma notável a percepção de fracasso, de exclusão, por parte dos jovens e alimentam as trajetórias falidas as quais anteriormente fazemos referência.

Assim enquanto de um lado se deseja uma formação mais crítica, flexível e competitiva, de outro se tem uma realidade que impõem a adaptação e a manutenção de modelos de inserção ao mercado laboral que transitam entre o treinamento e a cooptação.

Como efeito não desejado dessas abordagens lineares, é frequente ver como se reduz o peso específico depositado na capacidade de atuar destes jovens, afastando-os do objetivo de converter o lugar da aprendizagem, em um espaço aonde os valores, novos são enriquecedores das relações, ou aonde possam afrontar-se com valores não desejáveis, o que de um modo ou de outro irá fortalecendo, pouco a pouco a sua autoestima.

Um sistema e um objeto que, em um entorno determinado e dotado de finalidades, exercem uma atividade e que vê sua estrutura evoluir ao longo do tempo, sem perder assim sua identidade única.

LE MOIGNE, 1995

Quanto mais numerosas são as interações no seio de um sistema, mais pode ser considerado o sistema como complexo, posto que esteja em condições de desenvolver um grande número de novas propriedades.

LEBERT-SERENI

Frente à concepção linear do trânsito a vida adulta, e como alternativa das trajetórias falidas que outras concepções surgem em uma série de iniciativas

baseadas na interpretação “complexa” da realidade dos jovens em dificuldade social e de seus processos de emancipação. Por isso, é importante os aprofundamentos que passam a detalhar a procedência teórica e dos princípios de atuação que fundamentam estas iniciativas; um exercício interessante sobre uma perspectiva sistêmica e de pensamento complexo, nos ajudará a fazer explícitos os elementos evolutivos e estruturais deste sistema de intervenção sócio educativa.

UM ENFOQUE INOVADOR PARA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Ao longo do século passado foi aparecendo modelos e perspectivas que têm enriquecido e melhorado de forma gradualos métodos de intervenção sócio educativa com populações em desvantagem social. As abordagens que conduzem aos enfoques dinâmicos e os cognitivos, a pedagogia da vida cotidiana, a terapia familiar sistêmica, o modelo de competências, entre outros, tem sido abordado de forma sucessiva, em âmbitos as vezes diferenciados e em ocasiões compartilhadas, são indicações na difícil tarefa de ajudar as pessoas com maiores dificuldades para a inserção social.

Dos modelos explicativos iniciais que partiam o interesse por conhecer e descobrir as características do sujeito excluído, do marginado em seus aspectos diferenciais, pessoais e peculiares (que ainda hoje em alguma medida se encontram ativos e produtivos), se deu ao passo, no auge do estruturalismo, na consideração do sujeito excluído em referencia ao lugar social que ocupa, o espaço que a sociedade lhe reserva em sua organização. Entende-se assim que a exclusão já não é um fenômeno, da anomalia pessoal, mas que tem a ver com a justiça e a ordem social, ou seja com a justiça e a desigualdade social ¹⁴.

As grandes teorias, leis, modelos e aspectos da ciência podem demonstrar-se falsos, mas jamais verdadeiros, em contraste com as crenças e ideologias que assumem ser verdadeiras e cuja falsidade nunca pode demonstrar-se.

WAGESNBERG, 2006

¹⁴ Autores como, entre muitos outros, P. Bourdieu, J.C. Passeron, P. Freire, C. Freinet, M. Lobrot, C. Lorena, V. Núñez, M. Apple, representam, salvando as diferenças em ocasiões muito significativas entre suas propostas, este tipo de abordagens.

Fundamentado sobre uma etapa teórica móvel, em constante evolução, que se nutre e que por sua vez é modificada substancialmente por diversos aspectos, a teoria de sistemas, o interacionismo simbólico, o modelo de competências, o construtivismo de cunho mais social, os modelos sócio-ecológicos e sócio ambientais, apontam interessantes transformações sob diferentes perspectivas¹⁵. Deles procede os elementos de análises, estratégias e instrumentos conceituais tão valiosos para a interpretação e a intervenção sócio educativa nesta realidade como: as noções de transição ecológica; impacto e risco social, macro, micro e mesosistema; ecologia da ação; também instrumentos como os mapas relacionais: ecomapas e genogramas-estratégias de elaboração e verificação de hipóteses na construção das relações sociais e na configuração e verificação de hipóteses na construção das relações sociais; na configuração de ecossistemas educativos, e de reconhecimento de pontos nodais; todas elas aportam inovadoras e úteis estratégias para alcançar uma compreensão adequada e profunda dos complexos fenômenos que estamos nos referindo.

Os princípios do pensamento complexo supõem, continuando com este processo de renovação epistemológica e metodológica, a introdução de uma perspectiva diferente na intervenção sócio educativa com população excluída. A partir dos aspectos que Edgar Morin considera no livro “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, abrem-se as portas a uma interpretação mais flexível da atividade sócio educativa, menos constrangido e acabado, mais também real e mais próximo das pessoas que se relacionam nas etapas da justiça e da solidariedade social e, contemplando desde o ângulo oposto, da desigualdade, a exclusão e a injustiça social. As estratégias Flexíveis de Intervenção Sócio Educativa, cujos princípios básicos de funcionamento se aborda ao longo deste texto, formam parte deste enfoque mais aberto, mais dinâmico e que incorpora a crescente complexidade, a rapidez das mudanças e a imprevisibilidade que caracterizam a nosso mundo atual, e o fazer cotidiano dos educadores e dos profissionais do trabalho social.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO – EDGAR MORIN, 2001.

São eles:

1. Enfrentar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;

A educação permanece cegante o que são o conhecimento humano,

¹⁵ A través de autores como U. Bronfenbrenner, J. Belsky, A. Hartmann, S. Cirillo, S. Minuchin, E. Gracia, A. Ripoll, G. Musitu, A. Colom, E. Garcia, M. Costa e E. Lopez.

seus dispositivos, imperfeições, dificuldades e suas tendências tanto ao erro como a ilusão; o conhecimento do conhecimento há de aparecer, portanto, como necessidade primordial.

2. Alimentar os princípios de um conhecimento pertinente;

Ensinar a estabelecer o vínculo entre as partes e o todo, dar vez a um modo de conhecimento capaz de aprender os objetivos dentro de seus contextos, sua complexidade e seus conjuntos.

3. Ensinar a condição humana;

O ser humano e por sua vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas reunindo e organizando os conhecimentos dispersos em diferentes disciplinas.

4. Ensinar a entidade terrena;

O caráter planetário do gênero humano é outra realidade fundamental ignorada pela educação. Faz-se pertinente agora ensinar a história da era planetária e mostrar que todos os seres humanos vivem em uma mesma comunidade.

5. Afrontar as incertezas;

Graças às ciências temos adquirido muitas certezas, mas também nos revelam inumeráveis campos de incertezas. Importa ensinar princípios de estratégias que permitam fazer frente aos riscos, ao inesperado ao incerto, e modificar sua evolução em função da informação adquirida no caminho.

6. Ensinar a compreender;

Compreender é ao mesmo tempo um meio e um fim da comunicação humana. Daí a necessidades de estudar a incompreensão desde suas raízes. O planeta necessita compreensão mútua em todos os sentidos.

7. A ética do gênero humano;

A educação deve fundamentar-se em uma “antropo-ética”, que contempla o caráter ternário (3 enfoques articulados) da condição humana que consiste tanto em ser indivíduo-sociedade-espécie.

Junto às distinções dos diferentes modelos teóricos mencionados, as abordagens éticas¹⁶, como descreveu Morin, tem um papel fundamental na intervenção sócio educativacom a população excluída: o debate em torno a solidariedade, a equidade, a autonomia, a responsabilidade. Estes serão aspectos básicos para marcar os objetivos finais da intervenção sócio educativa.

¹⁶ Ver neste sentido os aportes de L.Kohlberg, J. Piaget, S. Uhl, E. Morin, M.Novo.

Quando se aborda a transição do jovem a uma vida adulta, não nos referimos a qualquer tipo de situação adulta, mais aquela que se identifica precisamente com a autonomia e com a responsabilidade social. E isso faz com que nossa intervenção se carregue de sentido, adquirindo a força do valor que lhe confere os princípios éticos que o regem.

ESTRATÉGIAS FLEXÍVEIS DE INTERVENÇÃO SÓCIO EDUCATIVA

Após revisaras etapas em que se desenvolvem os adolescentes e jovens em dificuldade na nossa sociedade, perfilar suas principais características, situar no rol de adulto os processos educativos que seguem com eles, e; depois de delimitar alguns dos princípios e enfoques dessa intervenção sócio educativa, abordamos neste subtítulo o contraste entre os resultados obtidos na prática. Os resultados de uma metodologia que se vem experimentando, já tem uma década. São milhares de adolescentes e jovens em dificuldade social e, recursos dependentes de diferentes Programas de inserção sócio-laboral ¹⁷.

A descrição desta metodologia, que denominamos Estratégias Flexíveis de Intervenção Sócio Educativa (EFIS), nos ajudará aprofundar as características, fundamentos e resultados obtidos com uma forma de abordar a realidade dos “jovens adultos” em dificuldade social que tem oferecido, interessanteresultados. Trata-se de uma metodologia, como mostramos no parágrafo anterior, em grande medida contraposta aos modelos de intervenção sócio educativa do tipo linear.

Tal metodologia enfrenta numerosas e irreversíveis trajetórias falidas em nossos jovens em dificuldade. O trabalho cotidiano através desta metodologia, o labor da equipe dos educadores e outros profissionais implicados, na intensa coordenação com entidades e instituições diversas, tem feito que cada ano entre os 60% e 80% por cento dos jovens, que pelos Programas e Centros que desenvolvem este tipo de estratégias, iniciem sua vida adulta com uma experiência real e valiosa de emprego, elemento essencial para um futuro autônomo, independente e “sustentável”.

Há que ter muito em conta o importante leque de habilidades, competências e recursos que os jovens tem sido capaz de mobilizar para alcançar essa experiência laboral, e o papel que o trabalho educativo realizado com eles desempenha nesta etapa.

¹⁷ Há uma referencia expressa deste contexto de intervenção na contra capa da obra.

A metodologia das EFIS segue, nas condições do contexto em que se desenvolvem umas pautas de atuação adaptadas a diversidade de situações que podem apresentar-se e, o que é mais importante, o seu caráter flutuante, mutante. A complexidade do contexto em que crescem os adolescentes e jovens em dificuldade social, os meios diversos dos que procedem- centros e recursos para menores tutelados dos sistemas de proteção, grupos familiares, de risco, centros para o cumprimento das medidas judiciais,...-são já indicadores da flexibilidade que se requer, tanto para poder aceder de forma adequada a estas realidades como para dar aos adolescentes e jovens a inevitável curta trajetória para a vida adulta autônoma e responsável. Neste sentido é importante ressaltar a prioridade que a partir do modelo EFIS, se estabelece, a respeito do início do funcionamento de estratégias de atuação, mais do que a finalização dos programas. Como já apontava, Morin (2001). A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um entorno estável, mas quando há uma variação nas condições externas, o programa se bloqueia. A estratégia, pelo contrário, elabora um guia de ação examinando as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades e improbabilidades. O guia pode e deve modificar-se segundo a informação recolhida, ao azar, contratempos ou oportunidades com que se depara no caminho em curso.

Na atualidade da globalização e da comunicação, aonde a incerteza e a mudança permanente formam parte de nossa realidade cotidiana, segue sendo fundamental para manter uma vida adulta equilibrada o acesso a um emprego estável e adequadamente remunerado, junto a outros elementos essenciais para cobrir nossas necessidades básicas, como assegurar um lugar de residência acessível e acolhedor, ou desfrutar de um mundo afetivo e relacional gratificante.

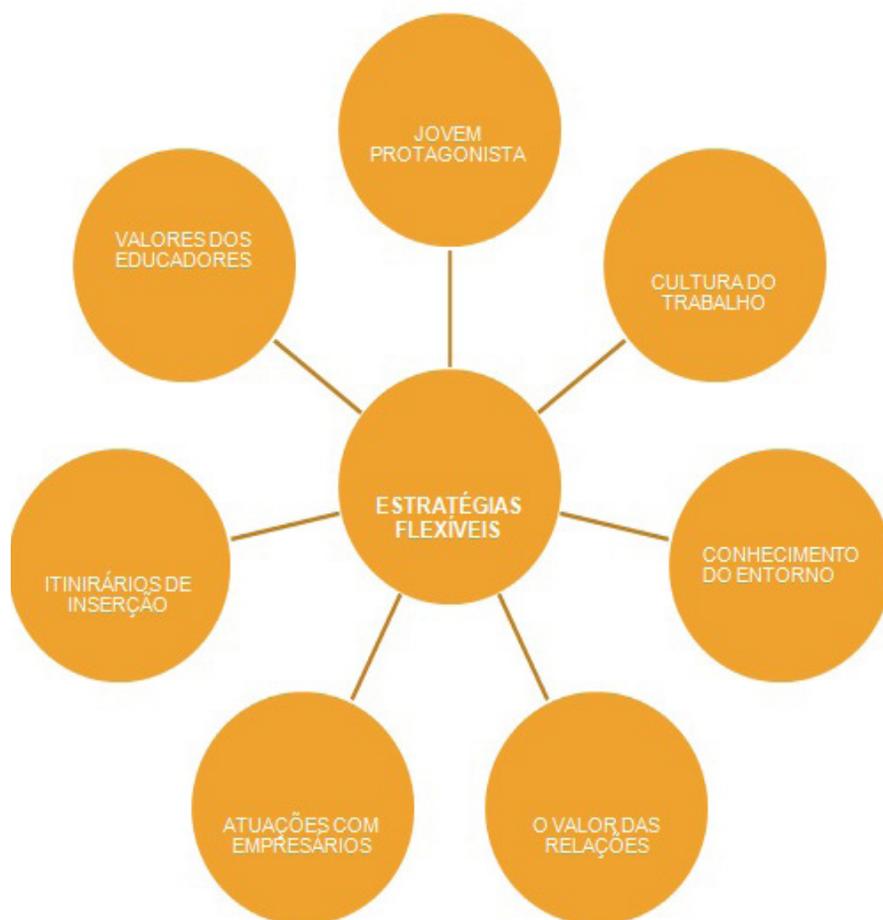
A principal tarefa, portanto, consiste em acompanhar os jovens excluídos em seu itinerário, não sempre fáceis e muito menos lineares, para alcançar essa vida adulta equilibrada. Vários elementos metodológicos, relacionados entre si, formam a estrutura necessária para conseguir sucesso e são fundamentais quando se trata de caracterizar e elaborar EFIS. Abaixo destacamos alguns dos mais significativos:

- Um deles é essencial, é a imersão dos jovens em uma “cultura do trabalho” através da qual facilite a compreensão, a interiorização da necessidade e a riqueza de uma adequada inserção laboral como elemento estabilizador de sua realidade vital.
- Outro dos elementos significativos para estruturar a relação educativa em um contexto estratégico flexível, diretamente relacionado com essa “cultura do trabalho”, será o composto pelas atuações do desempenho empresarial, de forma que o mesmo participe e

colabore indispensavelmente no projeto. Esse envolvimento do empresário e do setor social que representam surtirá duplo efeito no aporte dos recursos imprescindíveis da transição para a vida adulta do jovem e veicular o conhecimento e o compromisso com sua situação de desigualdade e dificuldade social.

- Apesar de que um dos pilares fundamentais do trabalho com jovens em dificuldade social seja apoiar seu acesso no emprego é evidente que esta tarefa se verá favorecida se a elaboração for de forma participativa. Conjuntamente com os jovens seus itinerários pessoais de inserção social e laboral, devem e podem ser complementados com processos de orientação e formação laboral que se desenvolveram em ocasiões prévias, e outras simultaneamente ou posteriores à atividade laboral.
- Como indicávamos inicialmente, a intervenção sócio educativa não pode ser planejada sem estarem intimamente conectados às particularidades da população a que vaier dirigida: suas necessidades fundamentais, suas pautas de funcionamento, suas carências e suas disponibilidades, suas capacidades e suas intenções,; serão consideradas no planejamento. Requer-se, neste sentido, um estrito conhecimento do contexto dos adolescentes e jovens em dificuldade social, de sua dinâmica familiar, dos grupos de que formam parte, suas características e caminhos, a ocupação do tempo de ócio, etc.
- A gestão do vínculo, do apego e da afetividade com os jovens, são ferramentas de trabalho habituais para os educadores e outros profissionais na área social, e ao mesmo tempo componentes transcendentais nos estabelecimentos de relações construtivas, criativas, favorecedoras nos processos de autonomia pessoal e de responsabilidade social.
- Apostura valiosa, entre educadores e profissionais que trabalham com os jovens em dificuldade social—e das equipes de trabalho que constituem - quanto a formação permanente, contextualizadas e rigorosas é parte de seu trabalho diário, e o saber fazer permeia suas intervenções.
- Por último, quem sabe deva ser a primeira das premissas para um bom funcionamento das EFIS, nos referimos aoprotagonismo dos jovens; centro de toda a atividade e ponto de partida para conectar-se com seus interesses e motivações, atitude de “escutar” e os espaços aonde “dar-lhes-a-palavra” se converte em elementos imprescindíveis em toda atuação.

Respeitando a liberdade de escolha e, como consequência, os processos que facilitam o acesso ao conhecimento e a informação necessária para poder tomar decisões pertinentes, se convertem em uma questão central do trabalho com eles:



Definitivamente se produz, em todos os aspectos referidos, a abordagem global da vida do jovem através de uma metodologia:

-Que parte de elaborar e desenvolver estratégias¹⁸ - coordenação de ações e de operações para alcançar um objetivo;

¹⁸ A Estratégia consiste em uma série de decisões tomadas para definir em plano de ação coerente em relação com os objetivos determinandose tendo em conta as previsíveis circunstancias de atuação. Trata-se de ter em conta, ao mesmo tempo, por um lado, o que se deseja conseguir, e, por outro, o que se há alcançado e os elementos da realidade com que se conta; também há que pensar nos imprevistos nas mudanças sociais devidos ao transcurso do tempo. (Quintana1985)

- com a frequência na elaboração e desenvolvimento das estratégias - coordenação de ações e de operações para alcançar um objetivo - com o fim de facilitar a transição dos jovens para a vida adulta.

Importa para o trabalho com as EFIS, os seguintes aspectos, no desenvolvimento da metodologia:

- Facilitar a transição dos jovens para a vida adulta independente e responsável.
- Flexibilizar-se às necessidades e interesses de cada adolescente e jovem, diagnosticando as condições do entorno e as capacidades e potencialidades da equipe educativa.
- Adaptar-se aos tempos, às diferentes motivações e momentos que vivem os jovens que participam.
- Com um seguimento contínuo. Independentemente do grau de participação de cada jovem, do momento em que se encontre se trata de não perder o contato com ele ou com ela, bem de forma direta ou através de seus educadores ou serviços de referência.
- Do acompanhamento nos momentos cruciais - como pode ser sua abordagem na empresa - de forma que os jovens sintam-se realmente apoiados em um momento que para muitos deles é o primeiro contato real com o mundo de trabalho.
- A estabilidade referencial enquanto profissionais implicados na intervenção sócio educativa a qual se torna fundamental nesta metodologia de trabalho, já que as mudanças neste sentido podem desacelerar e impedir de forma importante o processo de segurança com os jovens.
- A criatividade como elemento educativo, entendendo-se como necessária a revisão e atualização permanente da prática educativa que permita a construção de novas formas de abordagem ante as novas necessidades, as novas formas de cultura e as peculiaridades de cada um dos jovens com os que intervêm.
- Do trabalho em rede, interdisciplinar e coordenado entre os diferentes profissionais que intervêm em cada situação, as empresas e outros organismos e entidades, com o objetivo de dar uma resposta coerente e adequada às necessidades dos participantes.
- A partir do desenho de itinerários sócio educativos personalizados, elaborados de forma conjunta com o jovem, e especialmente com os responsáveis educadores dos centros de menores - quando se trata de

menores protegidos-, dos serviços sociais e de atenção da infância e, sempre que seja possível, com o grupo familiar.

Todos os elementos convergem em uma primeira definição de Estratégias Flexíveis de Intervenção Sócio Educativa, o que possamos considerar planos de ação elaborados após um conhecimento preciso da etapa relacional e as características pessoais do jovem, atendendo as possibilidades reais de intervenção tanto como a incerteza que acompanha as situações abordadas; estes planos de ação personalizados podem e devem modificar-se com a agilidade do acordo com a informação disponível e dos obstáculos ou oportunidades que surgem cotidianamente.

Valorizar o papel dos diferentes elementos metodológicos mostrados em relação ao êxito na transição a uma vida adulta independente e responsável de nossos “jovens adultos”, conhecer o grau de relevância de cada um deles e de suas interações, nos ajudará a conhecer melhor esta metodologia que temos denominado de Estratégias Flexíveis, sobretudo procurará informação fundamental para poder melhorar e, com ele, facilitar uma melhor inserção social laboral dos adolescentes e jovens.

INTERVIR A PARTIR DA COMPLEXIDADE

Na prática, para procurar uma atenção personalizada e individualizada aos jovens é preciso que o plano de nossas atuações seja flexível em sua origem e também em seu transcurso. Mesmo se partimos de uns princípios de intervenção mais ou menos próximos de alguns modelos de referência, há necessidades de utilizar estratégias e ferramentas flexíveis que vão possibilitar ajustes em cada momento de ação e dos materiais precisos para abordar os desafios que vão se apresentando. Esta perspectiva supõe partir de um modelo que não está excessivamente determinado nem subdividido, e cujas competências e procedimentos se encontrem assinalados, propostos, mas que fiquem longe de abordagens excessivamente engessadas, como aquelas que sem o cumprimento de uma das etapas não se pode dar à próxima.

Uma mecânica de programação fechada, no trabalho com adolescentes e jovens com certa desestruturação pessoal e relacional, está condenado ao fracasso já que estes jovens ignoram o cumprimento das normas, responsabilidades e exigências externas, devidos em grande medida a própria incerteza de sua trajetória vital. Estar atentos aos momentos em que se encontram mais receptivos, para programar depois o recurso adequado, que mobilize a ação construtiva, implica uma importante “disponibilidade” do educador, tanto dos conhecimentos e estratégias educativas como do tempo

que se requer sua presença. Estes fatores determinam em grande parte a intervenção, e supõe uma estrutura de funcionamento muito flexível, um grupo de profissionais com a necessária disponibilidade de tempo, mas, sobretudo, equipes educativas bem coordenadas e educadores com uma formação muito ampla, completa e adequada ao contexto de mudanças, incerta, no qual se desenvolve seu trabalho.

Do mesmo modo, se “cada jovem é um mundo” e cada um deles está em um momento determinado de sua situação vital, os Programas que querem atrair a um elevado número de participantes e que desejem que sua situação tenha uma incidência populacional extensa deverão manter uma estrutura suficientemente “porosa” às diversas condições, idiossincrasias e abordagens. Por isto mesmo, o modelo deve ser capaz de reconstruir-se uma vez construído, de reestruturar-se uma vez definido, de forma que possa acomodar-se e ajustar-se de acordo as diferentes atuações profissionais.

Um marco teórico sólido e uma experiência próxima, real, rica, vão dotar de agilidades, aparentemente intuitivas os educadores e os profissionais que intervêm neste âmbito, que utilizam ferramentas educativas disponíveis para adequar-se em todos os momentos das necessidades precisas do jovem. Sem perder o olhar certo, a atenção seletiva para o que esta acontecendo, destinando o tempo necessário às análises permanente da realidade, assim irá configurando-se uma etapa de intervenção eficiente, acomodado ao maior número de sujeitos e que deixará as portas abertas ao desenvolvimento diversificado a partir do modelo aplicado.

Este modelo inicial não pode resistir-se a serchamado relacional, sistêmico, complexo, já que é ali aonde termina localizando-se, pois leva em consideração como as pessoas se relacionam sua complexidade e seu caráter interativo. Tudo isso vai servir de suporte e gerar o espaço epistêmico em que há de residir.

Ao longo das observações realizadas eu pude comprovar que este é um Programa feito sob medida para seus destinatários. Não vou valorizar porque muitas atitudes e comportamentos observados nos jovens durante o desenvolvimento das atividades, mais sim acredito que são atitudes esperadas neste tipo de crianças. Este não é somente um Programa de inserção laboral para menores, mais sim um lugar de encontro aonde estes jovens comprovam que existe algo mais do que aquilo que eles têm conhecido até chegar lá.

ELENA, EDUCADORA SOCIAL.ESPAÑA

A sensação inicial de incerteza, de certa desordem, que invade a quem começa a trabalhar com este modelo, contrasta com sua rápida, progressiva e pouco a pouco consistente adaptação a ele. Ainda assim será difícil explicar

como ocorre tudo o que está ao seu redor, mesmo sabendo que atuam com base em um modelo de intervenção existente, que se envolvem, do qual fazem parte, mais que inicialmente não lhes oferece as “seguranças” de um programa acabado, fechado, previsível. Na investigação de todos estes aspectos importa reportar-se ao processo da **pesquisa-ação**.

O modelo de Estratégias Flexíveis de Intervenção Sócio Educativa está encaminhado a dirigir um conjunto de ações e realizações que tem como meta a consecução de uns objetivos prévios estabelecidos. Em seu acompanhamento aos adolescentes e jovens em dificuldade social a uma vida adulta independente e responsável, quem maneja estas estratégias devem tratar de reduzir o risco de exclusão e, ao mesmo tempo, gerar ou melhorar nos jovens as vias de acesso aos meios sociais necessários para a vida autônoma e emancipada da dependência familiar e/ou institucional. Portanto, não é a finalidade da intervenção o que se questiona se não o “método”, a forma em que se pretende alcançar estes objetivos.

ECOLOGIA DA AÇÃO

Retomando o que comentávamos anteriormente, mantemos a ideia de que as estratégias devem prevalecer sobre os programas em determinadas condições de atuação. Os programas serão úteis quando a tarefa consiste em estabelecer uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um entorno estável, mais quando tem uma variação nas condições externas, o programa se bloqueia, se burocratiza e recorre as soluções padronizadas, pouco práticas diante de flutuações importantes ou repetidas; é então muito mais interessante atuar através de estratégias, mas, como fazê-lo?

As estratégias atuam elaborando um guia ou plano de ação similar a uma programação, com diferenças importantes:

- Por um lado, para elaborar o plano de ação se examinam tanto as certezas como as incertezas da situação, as probabilidades e as “improbabilidades” de que aconteça aquilo que abordamos como necessário ou desejável. Com ele elaboramos, em função da informação disponível, diversas “etapas do futuro”, espaços diferentes de intervenção e prognósticos diversificados – mais limitados – sobre os efeitos esperados da mesma.
- Por outra parte, o guia do plano de ação elaborado modifica-se em função da informação recolhida, da evolução do processo, ao azar, os contratempos ou as oportunidades com que tropece no curso do processo de intervenção. Trata-se, portanto de um planejamento flexível, adaptável, que destaca em grande medida a agilidade,

formação e experiênciada equipe de profissionais que estão intervindo.

A mudança não existe sem principio de permanência. E por sua vez, a capacidade de mudança de um sistema complexo é o que condiciona a sua auto-organização, o incremento de sua complexidade, e seu enriquecimento.

LEBERT-SERENI, 2004

Podemos propor diferentes tipos de estratégia em função do contexto a que nos referimos. Assim, falamos de estratégia, em singular, quando nos referimos a organização geral da entidade ou ao programa de intervenção e a estrutura que suporta as atuações dos profissionais. Neste sentido é importante reconhecer que para uma estratégia possa ser realizada por uma organização se requer inicialmente que a organização planifique adequadamente seu âmbito de intervenção, delimite com clareza seus objetivos, atuações e recursos, estabeleça uma estrutura nítida e coerente de tomar decisões e esclareça seus critérios de avaliação.

Também é necessário que a organização permita, em sua forma de estruturar-se e estabelecer as relações entre seus componentes, em seu estilo de trabalho, flexibilização das respostas que pode oferecer diante das situações diversas, mudanças ou, simplesmente, inesperadas. Como descreve Morin (2004), se trata de construir uma organização que “não seja concebida para obedecer a programação”; não se trata, portanto de negar a necessidade da abordagem, se não de relativizar sua importância e de atribuir uma maior relevância ao critério de flexibilidade. Flexibilidade esta que implica a uma readaptação permanente- não somente em momentos de mudanças, de objetivos, de atuações e atitudes dos profissionais - flexibilidade que faz da organização uma estrutura viva, ativa, que auto se constrói e reconstrói em interação com o entorno no qual e para o qual existe.

Em contraste com esta interpretação da estratégia em “singular”, tratamos de estratégias, no plural, quando nos referimos a atuações concretas, as intervenções determinadas sobre casos concretos. Para definir estas estratégias temos que ter muito em conta o conceito de “ecologia da ação”, definido por Edgar Morin (2004):

Assim como um indivíduo compromete uma ação, seja qual for esta começa a escapar de suas intenções. A ação em questão entra em um universo de interações e finalmente é o entorno que se apodera dela em um ou outro sentido, podendo contrariar a intenção inicial. Muitas vezes a ação se volve como um bumerangue, obrigando-nos a seguir, para tentar corrigir (se tem tempo) e, em ocasiões, a destruir.

As necessidades de “seguir” a ação do jovem, seus movimentos e sua evolução, junto a opção de observar sem intervir, de potencializar ou de corrigir, constituem o núcleo das estratégias a seguir. Não temos que esquecer que atuamos sobre:

- Situações diversas que se entrelaçam: por exemplo, as interações que se estabelecem em um grupo de jovens, em relação às situações pessoais de cada um deles;
- Contextos socialmente complexos, como da intervenção sócio educativa com um coletivo muito concreto, e dos jovens em dificuldade social que devem incorporar-se a vida adulta em um curto espaço de tempo;
- Espaços sócio educativos, nos quais, intervêm diversos agentes sociais (professores profissionais de serviços sociais e centros de menores, juízes, educadores sociais, profissionais da saúde ou de emprego,...), espaços em que existem muitas normas, perspectivas diversas – mais ou menos explícitas- acerca do intercâmbio de informação, dos princípios e critérios de intervenção, da forma de abordar os problemas, etc.

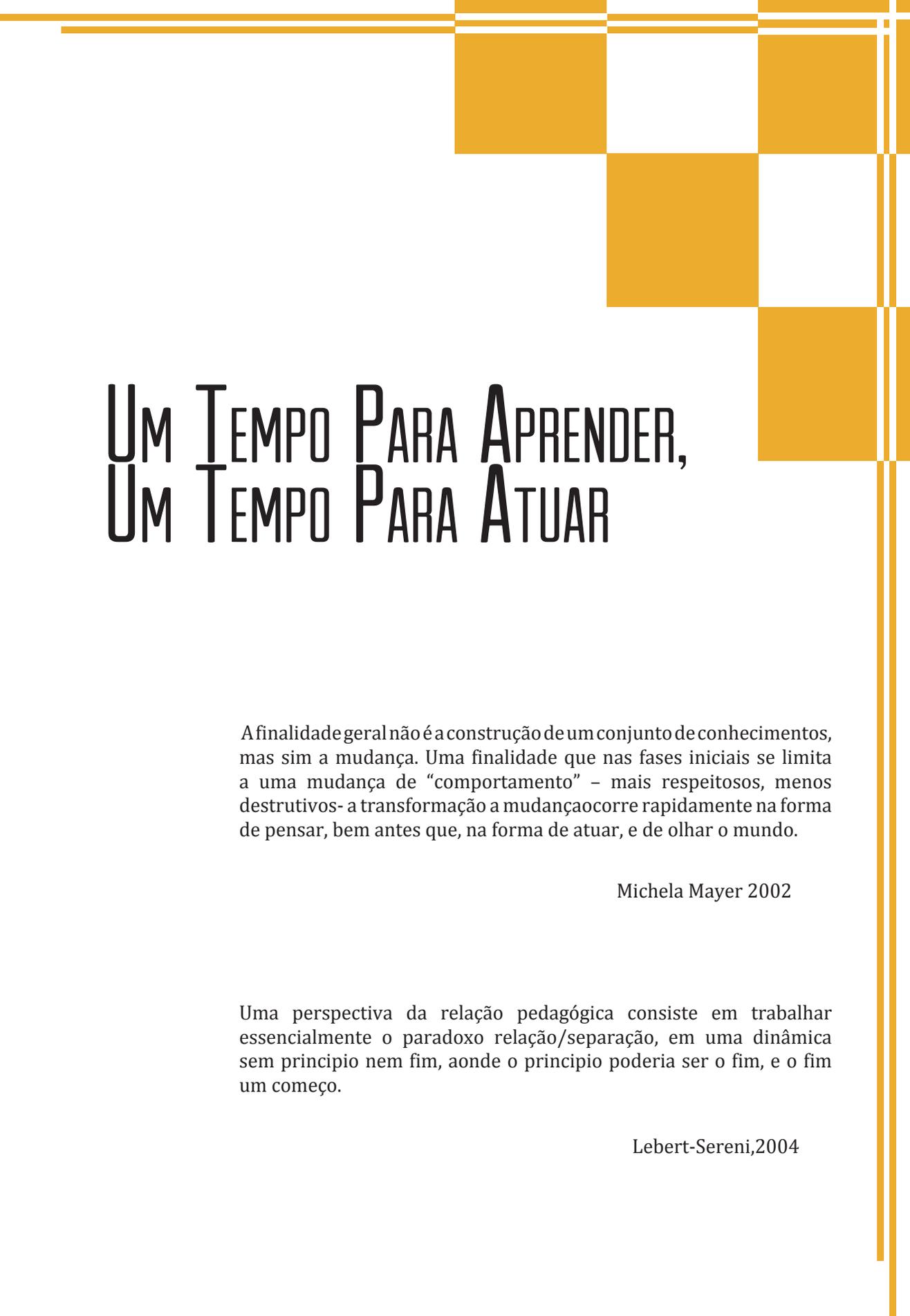
Assim, a trama de atuações se complica e se multiplicam as possibilidades de que as situações escapem a nossas intenções iniciais, a nossos objetivos e a tudo aquilo que, sobre o papel, havíamos programado de forma tão inequívoca. De fato, podemos observar como habitualmente a confluência de todos estes elementos produz uma sensação inicial de incerteza, de certa desordem, que invade quem começa a trabalhar neste âmbito, e em contato direto com os efeitos da “ecologia da ação”. Os novos educadores que dão seus primeiros passos neste campo de trabalho, e em contato com modelos flexíveis de intervenção sócio educativa, mostram sua insegurança, sua hesitação frente a um meio tremendamente flutuante e ante as versáteis atuações de companheiros com mais experiência, que adaptam sua intervenção às circunstâncias. Alguns profissionais manuseiam com agilidade seus planos de ação mutantes, exploram múltiplos entornos que partem de um aparente domínio da situação. Em outras ocasiões assistem a uma aparente e intransigente “rotina”, em que nada parece ocorrer, é o tempo que transcorre sem resultados tangíveis... O manuseio dos tempos é outro aspecto dessas aprendizagens que requer um bom conhecimento da realidade dos jovens em dificuldade social, e que encaixa dificilmente nas programações padronizados, em que prazos determinados vão conseguir efeitos precisos.

Começamos a falar a formarmos na “negative capability” (capacidade negativa), “como o modo de ser e de atuar diferentes a “positive incapability” (incapacidade positiva), a incapacidade positiva para atuar em condições não claramente definidos que acompanha a excessiva competência”.

LANZARA, 1993

Pouco a pouco os novos profissionais vão acomodando-se a situação, entendendo que atuam na base de um modelo de intervenção determinado, do qual fazem parte, mais que inicialmente não oferece as “seguranças” de um programa acabado, fechado, previsível. Temos que levar em conta que em sua maior parte estes educadores têm recebido uma formação inicial muito marcada pelas técnicas e modelos centrados na programação e avaliação tradicionais. Salvo nas práticas ao longo da Carreira, ou através de sua própria experiência pessoal, não ter tido contato com essas realidades, mais que através, no melhor dos casos, de simulações altamente estruturadas teve conhecimento da existência destas situações. Pelo que conhecemos ainda não se tem considerado interessante introduzir no currículo formativo de educadores e profissionais sociais nenhum tema relacionado com as estratégias de afrontamento da incerteza quando, curiosamente, este é um dos elementos mais presentes e determinados da intervenção sócio educativa com populações em dificuldade social.

Retomando as Estratégias Flexíveis de Intervenção Sócio Educativa a partir das abordagens da ecologia da ação, damos um passo da teoria para prática, embora o processo recorrente, de ida e volta entre o marco teórico e a prática esteja presente, é na práxis da intervenção sócio educativa, que podemos experienciar as EFIS. Veremos como os componentes teóricos definidos até agora se evidenciam na prática; se mostram nela como os elementos de trabalho habitual em programas de inserção sócio laboral e se relaciona às abordagens estratégicas e flexíveis, enquanto se constrói novas ferramentas, técnicas e estratégias de atuação “sustentável” em seus métodos, em sua prática, em seus resultados, em seus tempos. Ou seja, umas atuações que se desenvolveram sem perder de vista o necessário equilíbrio que deve existir entre o que fazemos e o impacto do que produzimos nos jovens, respeitando seu passado e considerando com eles todas as suas amplas e inexploradas possibilidades do futuro.



UM TEMPO PARA APRENDER, UM TEMPO PARA ATUAR

A finalidade geral não é a construção de um conjunto de conhecimentos, mas sim a mudança. Uma finalidade que nas fases iniciais se limita a uma mudança de “comportamento” – mais respeitosos, menos destrutivos- a transformação a mudança ocorre rapidamente na forma de pensar, bem antes que, na forma de atuar, e de olhar o mundo.

Michela Mayer 2002

Uma perspectiva da relação pedagógica consiste em trabalhar essencialmente o paradoxo relação/separação, em uma dinâmica sem principio nem fim, aonde o principio poderia ser o fim, e o fim um começo.

Lebert-Sereni, 2004

PROXIMIDADE, CONSISTÊNCIA E DISPONIBILIDADE: UM ESTILO EDUCATIVO PECULIAR

Em qualquer processo educativo existe certa metodologia, certo estilo educativo que facilita os processos de intervenção, quaisquer que sejam, tanto com os jovens e adolescentes como com outros tipos de população. A partir da nossa opção contemplamos três aspectos complementares no momento de abordar a relação educativa: a proximidade, a consistência e a disponibilidade.

A importância deste Programa é que depositamos o protagonismo nas crianças, e lhes damos prioridade em seu processo individual: assim poderemos ajustar-nos mais em seu ritmo vital. Não controlamos seu contexto global, mas sim causamos um efeito; uma mensagem de reabilitação, que melhora no estado geral e alivia em parte a pesada carga de sua mochila. Somente eles saberiam quando, aonde, com quem compartilhar seu conteúdo; Enquanto, aqui está, lutando, lendo a teu lado, sentados no mesmo banco.

EQUIPE EDUCATIVA DO PROGRAMA JUNCO

A proximidade, ao afeto, em contato físico e acessibilidade mútua entre jovens e educadores, compõe o primeiro dos fatores que nos ajudarão a estabelecer uma relação fluída e duradoura. Manter um clima cálido, acolhedor, respeitoso, favorece que os jovens se incorporem a esse tipo de dinâmica. Mesmo que seu comportamento inicial possa ser muitas vezes diferente, distante, indiferente, desafiante, habitualmente acabou adotando o modo de relação estabelecido no grupo, já que nesse processo de adaptação se sentiram cómodos, e finalmente lhes apetecerá mantê-los.

Tratar aos jovens de maneira agradável, cordial, forma parte do “saber estar” dos educadores. Mas também facilita aos jovens sentir-se perto deles, seguros e confiados ao comentar-lhes seus problemas e suas preocupações, ao fazer-lhes partícipes de suas experiências, dos acontecimentos, positivos ou negativos, que formam parte de suas vidas. Esta relação de aproximação por outra parte não supõe que sempre há que manter uma atitude de amável condescendência com eles, ou expressar-lhes continuamente a aprovação pelo que faz e dizer “quão bons que são”.

É mais complexo, mas também “consistente” educativamente¹⁹ conseguir que o educador, dentro de um clima de confiança, consiga falar com eles tanto do bom como do mal, das coisas que funcionam e das que tem que mudar. Fazer-lhes ver a situação real em que se encontram, os erros que cometem, as possibilidades que perdem, as oportunidades que vão encontrar

¹⁹ Consistência implica estabilidade, solidez, coerência, qualidades fundamentais na tarefa do educador e ademais profissionais sociais.

pelo caminho e, talvez, nunca volte, as consequências que tem seus atos. Para que este tipo de intervenção e consistência educativa centrado na proximidade funcione, deve-se “construir” também um entorno que não se encontre excessivamente normatizado, em que os próprios jovens decidam e escolham cumprir as normas básicas de convivência.

Caso contrário poderia supor o desaparecimento desse clima positivo, dessa relação de confiança que tanto trabalho custa criar. Um clima excessivamente normatizado produz a rejeição. Nas intervenções educativas com jovens e adolescentes importa potencializar aqueles comportamentos e atitudes que trazem resultados mais atrativos e nos quais eles “colaborem”. A partir da disposição a escutar o jovem, o educador possa favorecer mudanças em suas atitudes.

Pode, o educador, no sentido de toda a discussão, até o momento, atuar a partir de posições de autoridade quando assim requer as circunstâncias. Assim por exemplo, como mostra LuisSúarez (2000), o adulto deverá atuar partindo de uma atitude firme frente as situações difíceis que possam surgir em relação ao projeto assumido pelo adolescente, tendo em conta que é um pré-requisito precisamente que esse projeto e esse itinerário, terem sido elaborados de forma participativa com o jovem. Por outra parte, com nos mostra este mesmo autor, conjuntamente com ser firme deve existir uma atitude permanente de disponibilidade:

A relação de ajuda significa que o adulto está disponível e que o adulto está disponível para prestar-lhe essa ajuda quando ele nos peça e que de modo incondicional vai estar do seu lado. Se tem vinculação afetiva, o educador poderá influir de forma positiva, ser modelo a seguir, e criar condições de proteção diante das condutas anti-sociais. (Suárez, 2000 p.57).

Como indicava LerbertSereni (2004) em um profundo enfoque na relação de disponibilidade, quando o educador constrói esse espaço relacional mais favorável ao jovem – de disponibilidade incondicional ou incondicionalmente positiva-, que este construa seus aprendizados influenciados mais por si mesmo que pelo próprio educador, e que o faça nas melhores condições para alcançar o êxito.

Finalmente, em grande medida a imagem que os adolescentes e os jovens em dificuldade social têm dos adultos vai depender do tipo de relação educativa que se estabeleça entre eles. Não é o mesmo partir da ideia de que

o adolescente está em um período de transição em que seu comportamento é incerto, variável, e que depende de nossa ajuda para construir sua identidade, que situar frente à imagem de uma adolescência carregada de conflitos, personalizada em jovens agressivos, que questionem a autoridade do adulto provocando e buscando fazer o mal.

Com frequência estas expectativas e prejuízos dos adultos conduzem ao jogo da “profecia-realizável”, um jogo relacional através de que os demais acabam comportando-se como havíamos previsto que fariam sob a pressão de nossos estereótipos, nossa tendenciosa percepção e as consequências da “etiquetagem” inicial. De ser assim, a profecia que há de cumprir nos guie aos jovens que tem convivido com a proximidade do adulto, com sua disponibilidade, sua confiança, e consistência de suas atitudes e comportamentos, a coerência de suas formas de fazer e de relacionar-se.

Rosa tinha para mais de dois anos no Centro de atendimento. Durante o processo de intervenção é descoberto que ela é submetida a maus-tratos e assédio por seu namorado. Isto vem em um momento específico com a prisão por delinquência, e não por ser um valentão para a jovem. Rosa também reconhece que em casatem sido uma vítima de abuso e maus-tratos por parte dos pais. Ela tem uma criança pequena com o parceiro abusivo. Durante meses, Rosa “concorda”resignada ao fatalismo que a realidade do abuso em seu ambiente doméstico se estende ao vínculo com seu par. E, nem tenta quebrar esta espiral de violência que ela, junto com com seu filho, são vítimas. A menina é animada por profissionais do Centro a deter a violência. É orientada ao longo do processo de intervenção, e decide tornar o assunto em denuncia de seus pais paramaus-tratos. E, para o centro começa o dispositivo de intervenção estabelecido para esses casos pelos Serviços Sociais Municipal. Todo o processo é gerenciado e acompanhado e a jovem vai para uma instalação residencial temporária junto com seu filho. Tem acompanhamento e apoio psicológico para mulheres vítimas de abuso. Tudo é realizado com a coordenação de serviços sociais e outras agências envolvidas. Neste, como em outros casos semelhantes, através do link que é gerado a partir do centro para a jovem, demonstrou-se e fez “visível” uma história de vida abreviada por violência, abuso, humilhação e abuso sofrido. Todo esta trajetória demonstra que é possível a transformação das situações limites.

*EQUIPE EDUCATIVA DE USERA.
PROGRAMA ALCOR*

O WORKSHOP DO EMPREGO

Após a reflexão inicial, após os primeiros contatos entre o jovem e os educadores, e quando já dispõe de um projeto traçado, começa apresentar necessidades mais concretas. Uma delas é a de alcançar e de fixar certas aprendizagens. Reconhece que estas são habilidades imprescindíveis para poder dar alguns passos essenciais no itinerário de inserção proposto. Trata-se de potencializar aquelas habilidades que podem ter resultados úteis, ao mesmo tempo em que se colocam limites a certos costumes que impede avançar.

Nossos Programas tem por objetivo, sobretudo, facilitar o exercício da aprendizagem. É preciso ter claro que o mais provável é que nossos jovens não encontrem o trabalho de suas vidas, mas, sim, podemos conseguir que incorporem o modelo de trabalho a suas vidas. Para eles, temos que promover as habilidades necessárias. Não esqueçamos de que somente controlamos algumas variáveis do contexto em que se movem estes jovens, assim que o cuidado com o que pretendem, desde o princípio é o resultado ideal!

EQUIPE EDUCATIVA DA ÁREA DE ATENCIÓN.

PROGRAMA JUNCO

Inicia-se assim o trânsito a partir de espaços em que o apoio externo conta e muito para alcançar os primeiros êxitos. Para alcançar os primeiros resultados que animarão ao jovem a continuar a viagem empreendida até o futuro, incerto mais já antecipado. E para isso, para que esse tempo de aprendizagem traga resultados produtivos, valiosos e enriquecedores, diversas estratégias compõem um marco de possibilidades de acompanhamento ao jovem nesse “território protetor” que oferece um Programa de inserção.

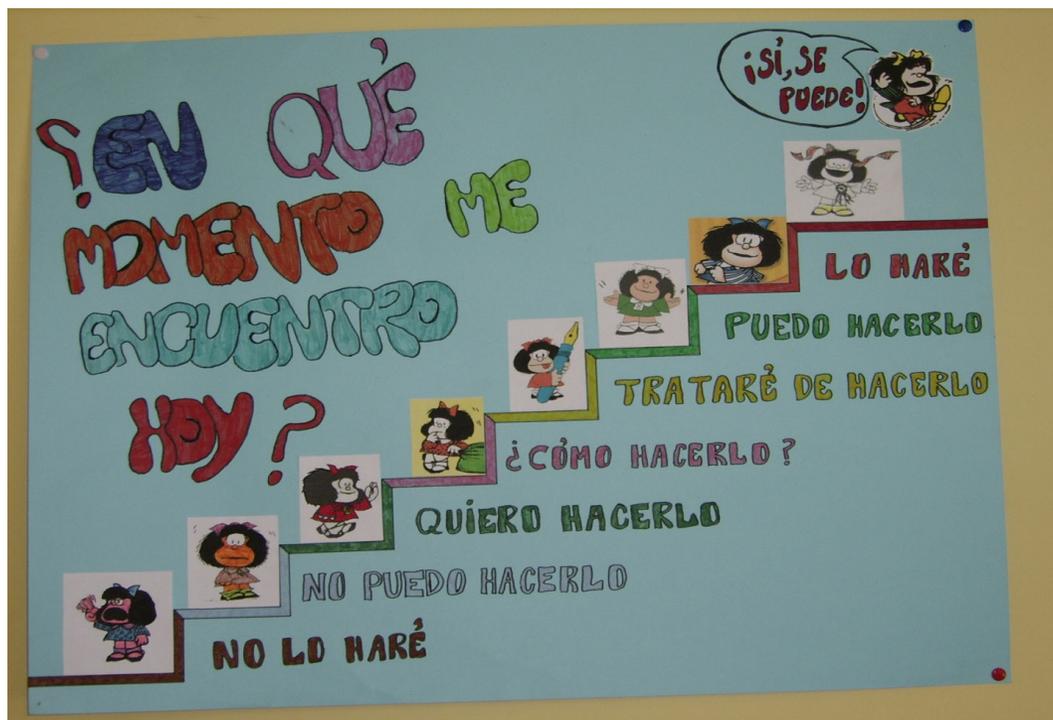
A oficina de emprego é um recurso educativo muito conhecido, um “clássico” da inserção sócio – laboral. É um dos espaços estratégicos através dos quais se organizam estes aprendizados. É um dos suportes centrais da atividade com jovens em dificuldade social que “buscam um trabalho”; atrativo e acolhedor, que ajude a trabalhar o perfil do jovem no mercado laboral baseado em três elementos primordiais:

- A interação direta entre os educadores e os jovens
- A relação dos jovens entre si mesmos
- E a experiência real da busca de emprego, através da qual os jovens e educadores estabelecem comunicação com o mundo da empresa.

Mesmo sendo o objetivo básico da oficina de emprego apoiar o acesso ao mundo do trabalho por parte dos jovens que participam nele, este objetivo somente será favorecido se os jovens têm consolidado um itinerário

formativo prévio adequado. A orientação e a formação laboral se desenvolvem, em nosso posicionamento estratégico, como atividades complementares com a busca de emprego e a contratação. São atividades que vão facilitar a participação e a elevação de responsabilidades por parte do jovem em seu processo de inserção laboral. Além disso a oficina de emprego vai facilitar que os educadores conheçam melhor o jovem, de forma que se possa articular com o itinerário de inserção realista, detectando suas habilidades e carências, e realizando assim as intervenções específicas mais eficazes em cada caso.

ESTA É UMA GRAVURA QUE UTILIZA-SE PARA PENSAR COMO AS ATIVIDADES VÃO PROMOVEDO A REFLEXÃO DO JOVEM QUE PARTICIPA DO PROGRAMA DE OFICINA LABORAL.



(EM QUE MOMENTO ME ENCONTRO HOJE?, NÃO FAREI, NÃO POSSO FAZER, QUERO FAZER, COMO FAZER?, TRATAREI DE FAZER, POSSO FAZER, FAREI, SIM, SE PODE!)

Na verdade, quando se trata de projetar e desenvolver um programa formativo que tenha como meta, neste coletivo de jovens que se inicia no âmbito laboral, é necessário colocar conexão e analisar conjuntamente esses itinerários individuais. Importa levar em consideração sinergicamente os diferentes fatores que configuram a etapa compartilhada pelos jovens do Programa: as características de sua vida familiar, sua realidade escolar, do entorno sócio-cultural em que desenvolve suas expectativas e interesses pessoais, a influencia do grupo em suas decisões, etc. Uma informação que ajudará a contextualizar a formação concedida a partir da oficina do emprego,

é que possibilitará o planejamento de uma formação de qualidade, ajustada as necessidades e possibilidades de aprendizagem reais dos jovens. A oficina de emprego é, em síntese, um espaço que permite desenvolver as seguintes atuações:

- Orientação Laboral. Através de tutorias personalizadas se ajuda ao jovem a examinar seus próprios interesses e atitudes e; a estabelecer comportamentos laborais adequados e metas realistas em sua futura vida adulta. É neste espaço de atenção personalizada aonde a atividade de orientação laboral pode ajustar-se a realidade concreta e as necessidades dos jovens, dando a oportunidade de realizar com eles seu perfil profissional.
- Formação laboral. Partindo da realidade dos jovens e dependendo do momento de seu processo pessoal em que se encontram cada um, se realiza a formação laboral necessária em cada caso em termos de aquisição de habilitação e competências que melhoram seu nível de empregabilidade. Esta formação laboral ajuda ao jovem a desenvolver as habilidades precisas para adquirir trabalho, aprimorando seu desempenho e mantendo-o adequadamente.

Um conjunto de princípios orientam a formação concedida a partir do programa, que se foca para:

- O reconhecimento dos conhecimentos e habilidades prévias do jovem, o que já sabemos como ponto de partida para a Introdução de novos aprendizados.
- O desempenho laboral e as competências que serão exigidas nele, mais que pré-planejamento e padrão de conteúdos.
- Uma elaboração global, integrada aos conhecimentos, evitando a fragmentação. A geração de aprendizagem aplicável às situações complexas e transformadas.
- O desempenho autônomo dos jovens, sua capacitação para a forma de decisões, a capacidade de iniciativa e a criatividade.



DE ACORDO COM ESTES PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO, ABORDAM-SE OS OBJETIVOS DA OFICINA DO EMPREGO, REFLETIDA NO QUADRO A SEGUIR:

Objetivos da oficina do emprego

Objetivos Gerais

- Favorecer a participação e responsabilidade dos jovens em seu processo de inserção laboral.
- Produzir uma mudança substancial na atitude dos jovens e o intercambio de experiências entre eles, de forma que descubram, sobre a base da experiência dos demais, a realidade do mercado laboral. O que se oferece de dificuldades e os benefícios que se obtém participando nele,...
- Manusear de forma adequada e eficiente os instrumentos de busca de emprego.
- Planejar e executar caminhos de busca de emprego: concretizar entrevistas, realiza-las e avaliar resultados.

Objetivos Específicos

- Ajudar aos jovens a estabelecer seu perfil laboral em base ao reconhecimento de suas habilidades, atitudes e capacidades.

- Definir as condições que deve ter emprego aos que querem e/ou podem garantir em função dos horários, locomoção, turnos, pausas, tarefas, responsabilidades e salários.
- Aprender estratégias para a busca de emprego: realização de currículos, cartas de apresentação, entrevistas telefônicas e entrevistas pessoais.
- Conhecer e saber utilizar dos recursos existentes para a busca de emprego (bolsas de trabalho, relação pessoal de contatos, publicações de ofertas de emprego), a partir da internet aos jornais específicos de emprego, assim como a utilização de outras fontes de informação sobre a empresa que podem ser objeto de seu interesse.
- Conhecer e transmitir a documentação necessária para aceder a um emprego: RG, CPF, Título de Eleitor, Carteira de Trabalho.
- Conhecer os diferentes tipos de contratos e suas características.
- Adquirir as habilidades pessoais necessárias para o acesso ao emprego: higiene pessoal, pontualidade, planificação do tempo, utilização do transporte, saber buscar, ou seja, pesquisar informação referente à empresa (localização, atividade, horário, disposição), habilidades de comunicação para a entrevista (linguagem verbal e não verbal, assertividade).
- Adquirir as habilidades pessoais necessárias para manter o emprego: técnicas de resolução de problemas, Saber fazer e receber crítica, capacidade de negociação, trabalho em equipe, relação com os companheiros, valoração de seu cargo de trabalho em relação ao mercado laboral.
- Facilitar a aquisição de competências laborais que melhorem seu perfil de empregabilidade.

Equipe educativa do programa FARO.

Ainda aponta-se a técnica do Workshop de emprego, na qual os jovens com um pacto prévio de assistência, aprendem a planejar seu futuro laboral além do esquema tradicional, programando cursos sobre conteúdos concretos, com um cronograma e uma sequência de atividades preestabelecido, mas haverá que desenvolver-se de forma personalizada, ou em pequenos grupos que se constituem livremente. Para isso, se convocam os jovens para participar na Oficina de Emprego em vários dias da semana, em um horário determinado, facilitando-lhes os recursos materiais necessários para a atividade a desenvolver. No transcurso da atividade se acompanhará os jovens em seu processo de

aprendizagem até conseguir a consecução de objetivos e sua incorporação ao mundo laboral, mais este acompanhamento será individualizado e se adaptará às necessidades do jovem, já que cada um requer um ritmo e apoios diferentes.

Serão conteúdos de aprendizagem aqueles que fazem possível dar resposta aos desafios pessoais e sociais que aborda a vida... Serão conteúdos relevantes, por exemplo, aprender a aprender, a cooperação e a solidariedade, o conhecimento das próprias limitações e possibilidades, a adaptação às mudanças, a compreensão e o posicionamento frente aos conflitos sociais ambientais, a resolução de problemas de todo o tipo,... Todos eles relacionados com uma realidade vital e como tal complexa

ZABALA, 1999

Ao longo de sua assistência a oficina de emprego, é o lugar onde os jovens vão se impregnando do que temos denominado “cultura do trabalho” contrastando suas próprias opiniões sobre a necessidade de trabalhar e sobre os diferentes cargos de trabalho com as opiniões dos demais e com as dos profissionais do programa, elaborando assim suas próprias conclusões para esboçar seu plano de vida a curto e médio prazo.

Na medida em que o jovem vai conseguindo entrevistas de trabalho e concorrendo a eles, vão analisando com os resultados e os acertos e erros cometidos, de maneira que cada experiência lhe sirva de aprendizagem para o seguinte. Assim, dentro do modelo de intervenção global e integrador proposto, a aquisição de competências não é entendida como um conjunto de “habilidades” nas que se “treina” o grupo de jovens, mas que tem seu lugar simultaneamente, dentro e ao longo de sua participação no programa. Este processo, que contribui para a melhoria do perfil da empregabilidade, depende diretamente das necessidades concretas manifestadas por cada jovem. Do momento em que se encontra vão surgindo e fazendo-se explícitas outras necessidades. Desta forma se aproveita ao máximo seu “desejo de aprender”, e procura-se que a formação tenha uma aplicação prática mais imediata possível.

Atividades da Oficina de Emprego

Algumas das atividades mais comuns que se realizam na oficina do emprego são as seguintes:

- Leitura de publicações de ofertas de emprego e seleção dos mais adequados.
- Contato telefônico com as empresas que ofertam os empregos para conseguir a entrevista pessoal.
- Gestão de diferentes tipos de planos e meios de transporte.

- Chamadas telefônicas aos serviços de informação geral, transportes, etc.
- Relação/comunicação com os companheiros e profissionais do programa.
- Atividades encaminhadas para habilitar ao jovem em competências que melhoram seu perfil de empregabilidade.

O acompanhamento e seguimento continuam baseados no Programa e as atuações previstas nele, facilitam a inclusão de atividades formativas através de:

- Tutorias personalizadas.
- Dinâmicas de comunicação grupal.
- Preparação de entrevista de trabalho.
- Seguimento do jovem durante o emprego.
- Workshops sobre habilidades e manutenção de emprego.
- Workshops sobre relações interpessoais em grupos reduzidos.
- Oficina formativa sobre competências específicas das ocupações mais adequadas ao perfil dos participantes.

Equipe Educativa do Programa Pandorga

Dada a incerteza que move hoje o mercado laboral, faz-se cada vez mais necessário manter o impulso e as estratégias de formação ao longo do desenvolvimento sócio-laboral das pessoas. Esta formação deve levar em conta além da evolução dos setores profissionais que vai dirigida a atividade laboral de nossos jovens, setores que costumam chegar habitualmente demandas em flexibilidade e polivalência. Assim, a formação deve ter um importante componente de capacitação para a adaptação à mudança, aonde o importante é proporcionar instrumentos e ferramentas sociais e cognitivas para que o jovem amadureça e evolua, enriquecendo seu nível de competência geral, suas habilidades para a tomada de decisões. Estas são as respostas flexíveis a um, mercado de trabalho mutante. Esta linha de trabalho será muito útil para facilitar uma compreensão maior das mudanças vertiginosas que atualmente estão produzindo nos perfis profissionais, e para conseguir uma maior e melhor empregabilidade dos jovens em dificuldade social.

0 VALOR DOS PROCESSOS

Esta formação laboral, necessariamente adaptada ao contexto dos jovens em dificuldade social, se produz através de processos formativos flexíveis enquadrados em recursos como as oficinas de emprego, e apoiados no planeamento de itinerários pessoais de inserção sócio-laboral, chegados a este ponto, podem ressaltar uma série de elementos que caracterizam este tipo de formação; através de:

- Capacita-se aos jovens em articulação a uma formação tanto pessoal como laboral, que se enriquece com o trabalho- mais ou menos direto- sobre uma série de valores como a convivência, o respeito mutuo, a iniciativa pessoal, a autonomia,...Uma formação que procura o desenvolvimento integral de sua personalidade e sua integração social.
- Vão configurando no grupo de jovens uma série de competências pré laborais e laborais que criam um determinado “estilo” na interação com o meio social, que diligentemente, em base a seus próprios recursos- vão aprendendo a manusear e que paulatinamente irão compreendendo as condições e possibilidades do entorno.
- Facilitam-se uma maior adaptação às exigências mutantes do mercado laboral, assim como o conhecimento das regras do jogo implícitas nele.

Sirva-se de exemplo breve e prático o exposto no quadro a seguir, tendo em conta que tanto na ordem como no conteúdo dos objetivos e atividades se produzem mudanças frequentes em função da pessoa e do contexto da intervenção sócioeducativa.

SEQUÊNCIA DO PROCESSO FORMATIVO		
DIA	OBJETIVOS (partindo da perspectiva do/ou da jovem)	ATIVIDADES (e resultados esperados)
1	Tomar consciência dos aspectos básicos que favorecem ou dificultam a integração laboral. Aceitar a si mesmo.	Descrição das ferramentas necessárias para realizar uma inserção laboral Tomada de contato inicial; entrevista de acolhida
2	Identificar as próprias capacidades, interesse e conhecimentos, desde o marco profissional. Analisar o próprio perfil profissional e a realidade no mercado de trabalho.	Profundidade no conhecimento de recursos para a busca de emprego: imprensa e internet Apresentação dos diferentes setores laborais. Pré seleção, com supervisão, das ofertas de emprego públicas.

3	Compreender a importância da autonomia pessoal e de sentido da responsabilidade.	Começo da busca real de emprego com supervisão muito próxima. Preparação e simulação de entrevistas telefônicas de emprego. Seleção de empregos.
4	Aplicar as estratégias, ferramentas e técnicas para a busca ativa de emprego. Desenvolver habilidades sociais para a vida profissional social.	Elaborar um <i>currículo vitae</i> e uma carta de apresentação básica. Combinar a procura de trabalho com a realização das chamadas de telefone as empresas. Orientação posterior sobre a execução destas tarefas.
5	Conhecer e diferenciar os documentos e/ou tramites necessários para sua futura incorporação ao mercado de trabalho.	Trabalho sobre os seguintes conceitos: Mercado; demanda do Mercado; contrato de trabalho e seu significado; informação da vida laboral, Documentação Contínua busca de empregos. Continuando as realizações e simulações da entrevista de trabalho, e orientação para sua execução.
6	Por em prática o aprendido com o fim de fixar os conhecimentos e competências, e melhorar a motivação e autonomia do jovem em contextos reais.	Organizar entrevistas de trabalho. Acompanhamento das entrevistas de trabalho por parte do educador/a: breve recordação e, posterior devolução da execução. Acompanhamento contínuo do Centro ou ONG, para facilitar o informe da Vida Laboral.

Tão importante como essa rota de formação, são as diferentes orientações laborais que o jovem demanda e/ou recebe, entendendo esta como ajuda na busca de emprego, ou em manutenção ou mudança de emprego, permitindo superar as diferentes situações que possam apresentar-se. Com esta orientação consegue-se a otimização dos processos formativos, contribui para

melhorar a motivação dos sujeitos em torno dos objetivos alcançados, e lhes ajuda a analisar mais minuciosamente as experiências vividas como fracassos, ou não resolvidas favoravelmente, insiste-se assim em sua preparação frente situações e conflitos ou imprevistos.

Com estas atuações consegue-se localizar o jovem em um maior nível de autonomia, fazendo-o consciente de seu próprio processo vital e da importância de assumir responsabilidades e superar os obstáculos que supõe o processo de transição a uma vida adulta independente.

Aqui é útil não somente a experiência real, mas também o trabalho com exemplos diários ou simulações como a que se apresenta na continuação.

FILME “AS SEGUNDAS AO SOL”.

Atividade de olhar um filme através da qual se expõe um exemplo prático sobre a realidade laboral, e que utiliza para a colocação em prática de diferentes habilidades sócio laborais.

Metodologia de trabalho

Inicialmente apresenta-se o filme através do debate em grupo, como elemento para por em prática uma série de habilidades:

- Saber escutar aos demais;
- Colocar-se em lugar do outro;
- Expressar seu próprio ponto de vista;
- Respeitar o direito de não opinar sobre os demais;
- Diferenciar argumentos;
- Adotar uma visão crítica da realidade sócio laboral;
- Analisar os problemas e buscar possíveis soluções;
- Aprender habilidades de resposta não agressiva, como a reflexão, a negociação e a busca de soluções alternativas.

O educador ajuda estruturar a atividade propondo perguntas, orientando e pautando as intervenções, apoiando a discussão verbal com cenas ou diálogo do filme.

Resumo breve e geral da abordagem do filme:

Que você acha do filme?, Vocês gostaram?, O que chamou mais atenção?, Qual a situação descrita?, Conhece alguma situação semelhante?

Personagem/contexto social

Descrição das características mais relevantes dos seguintes personagens: Lino; José; Santa; Amador; “o astronauta”; o dono do bar; Nata; o vigilante.

Com que personagem se identifica e por quê?

Que personagem melhor aborda a situação?

O contexto social é determinante?

Com que apoio conta cada personagem (a família; grupo de amigos;...)?

Daria conselho a teus amigos? O que você não viu e os demais viram?

Conflito/solução

Como aborda cada personagem sua situação (tipos de abordagem: passivo; agressivo; ativo;...exemplo: a hipoteca; o álcool e Amador; Lino e a busca de trabalho; as entrevistas de trabalho; Natal)?

Que solução darias tu a cada personagem?

Quando você tem um problema, como soluciona (falando, com humor, expressando nossos sentimentos; o papel de companheirismo, da esperança, da motivação. Os “sonhos”, os/ideais)?

Que te sugere a palavra motivação?

Se você não encontrar solução, que fazes (ilusão-desorientação; conseguir a meta; imediatismo; o futuro inalcançável)?

Trabalho

Por que trabalhar? Que te motiva (dinheiro; membro ativo da sociedade; responsabilidade; maturidade; independência; desenvolvimento pessoal;...)?

É necessário ir evoluindo, orientando-se às novas situações? Este nos vai supor uma mudança? Que mudança?

Há que tomar decisões na vida, no trabalho?

...Qual é a tua?

ATUAR: REDES DE RESPOSTA RÁPIDA

Notamos a importância que a ação cobra na adolescência e na juventude, chega ao máximo quando esta etapa evolutiva vai associada a dificuldades sociais sérias. É importante retomar esta “sobre atuação” do jovem em dificuldade social, sua tendência permanente a passar pela ação, como elemento que facilita e agiliza as transformações que perseguimos.

São finalidades do sistema as que determinam sua evolução- o que pode também expressar-se em termos de “projetos”-, para qual é necessário que existam “ação” e “tomada de decisões”

LE MOIGNE 1995

A confiança em seus movimentos, o acompanhamento em suas ações e reflexões, o seguimento perto de suas conquistas e seus fracassos, a conversa sobre suas expectativas e projetos, sobre os acordos que temos estabelecido e corporificado em um itinerário pessoal concreto, são parte do fazer da equipe educativa. Sem demora, entramos em jogo e arriscamos, junto com o jovem, para por à prova nós mesmos. A agilidade na intervenção cobra assim relevância, e se converte em um dos elementos que dão maior credibilidade ao nosso trabalho.

Um dos pilares fundamentais a nível metodológico será baseado em conseguir articulação de forma adequada tanto dos jovens e dos profissionais que intervêm em seu itinerário, como as empresas e suas ofertas de trabalho. Neste trabalho integrado se faz necessário um consenso de procedimentos muito práticos e realistas, com uma temporalização e um planejamento de suportes documentais que ajudam em grande medida a evitar enfado nas situações burocráticas, muitas vezes desnecessárias. Para conseguir este propósito há de tornar compatíveis as redes de respostas rápidas às ofertas de emprego. A estruturação destas redes se fundamenta em:

- A organização de uma oficina permanente de recepção de ofertas e demandas de emprego. A recepção é baseada no contato verbal e imediato, sem desenvolver as vias burocratizadas que depreciam o imediatismo das ofertas que surgem. Esta oficina permanece aberta manhãs e tardes, tratando de cobrir o horário mais propício para atender tanto aos jovens como as empresas.
- A criação de bases e dados específicos e adequados para sistematizar a informação existente, tanto a relativa aos jovens participantes como a que se refere as empresas e as ofertas de emprego.

- A elaboração de um sistema de seleção imediata, principalmente baseado no perfil Profissional cujas características podem optar por ofertas concretas de emprego, de tal forma que possamos assegurar a presença para o emprego ofertado, em um prazo de vinte e quatro horas, de um ou vários possíveis candidatos.

Há que ter em conta que este tipo de dispositivo- redes de reposta rápida- dificilmente pode manter-se em funcionamento, nem sequer iniciar-se, sem um funcionamento prévio muito organizado, muito elaborado, da organização em que se escrevem. Em termos mais complexos, caberia dizer que a entidade de serviço é capaz de funcionar de acordo com o principio de “organização por disponibilização anterior aos acontecimentos” descrito por Le Moigne(1995).

Para que um sistema esteja disponível ante os “acontecimentos”- entendidos como perturbações aleatórias, não programadas- e possa gerenciá-los, integra-los, e assim aumentar sua diversidade e sua capacidade, deve ter a sua disposição uma reserva inicial de “redundância”⁹, eventualmente ser capaz de reconstruí-la.

A disponibilidade de “reservas de redundância” implica, neste caso, a existência de uma engrenagem educativa perfeitamente equipada e lubrificada, em que os diferentes elementos do sistema- educadores, normas, processos, recursos externos, relações institucionais, etc. funcionam como um todo, engendrando energia a processos que- como por exemplo a constituição de redes de resposta rápida-, requer dela de forma incessante, abundante e flutuante a redundância. Na atuação dos educadores encontram-se as estratégias de provisão de recursos econômicos, da infraestrutura necessária para com as diferentes entidades, as quais, melhoram a acolhida e a atenção aos jovens.

9 A redundância se refere a possibilidade de repetição, em circunstancias variáveis, de esquemas preexistentes afixados no sistema. Segundo o teorema básico de redundância, um sistema não pode ser idêntico a si mesmo em entornos diferentes, de modo que sim, se modificam as situações de incerteza a que são submetidos, todo um sistema pode mudar. Caracteriza-se, por exemplo, a comunicação social como um processo de transmissão de informação redundante.



Com o processo de “acompanhamento” desenvolvido pelos educadores, em outra ótica, se pretende que o empresário identifique o jovem com o respaldo que oferece a empresa e o trabalho de seleção, assessoramento e seguimento que se realiza a parti do programa de inserção laboral. Espera que o jovem se sinta realmente apoiado em um momento que, para muitos deles, supõe o primeiro contato real com o mundo do trabalho.

Não é necessário mostrar que esse primeiro encontro é sempre complicado de enfrentar, e que dele depende em muitos casos que o candidato seja ou não admitido para trabalhar na empresa. Assim a labor do profissional que lhe acompanha consiste muitas vezes em conseguir que o jovem candidato sinta-se o suficientemente cômodo para conseguir convencer ao empresário, com suas palavras e sua atitude, de que é a pessoa adequada para desenvolver o posto de trabalho que se necessita.

O processo de acompanhamento e seguimento na inserção laboral dos jovens tem caráter personalizado, e vem a reforçar de forma importante aqueles aspectos formativos que serão necessários para sua adaptação ao posto de trabalho ao que se incorporem se finalmente são contratados.

EM EQUIPE

Não é suficiente compartilhar as soluções que cabe dar a determinado problema. Também é necessário que os problemas sejam representados, por parte dos participantes, do mesmo modo.

DONEGA,1998

TRABALHO EM REDE: EM BUSCA DOS PONTOS ESSENCIAIS EM SISTEMAS COMPLEXOS

Como se pode comprovar depois da viagem feita através do texto, a intervenção sócio educativa, com jovens em dificuldade social não é uma tarefa fácil e no desenvolvimento de seu labor que os profissionais responsáveis desta intervenção devem fazer frente aos desafios, entre eles: aprender a manusear as resistências a sua intervenção por parte das pessoas com as que trabalham, introduzindo-se na vida de pessoas que em ocasiões não desejam sua presença, ou transformando a hostilidade e a rejeição de alguns dos jovens ou das famílias as que pretende-se ajudar.

É importante assumir, por outra parte, a dualidade e o conflito intrínseco aos principais olhares que vão desempenhar; atender habitualmente a um elevado número de casos; conseguir uma articulação adequada e um trabalho integrado em diferentes âmbitos de intervenção e com entidades muito diferentes; tomar decisões com certa urgência diante às situações realmente complexas, diante dilemas para os que não existe uma única solução satisfatória, e aonde o risco de erro é alto.

Esta difícil tarefa somente pode ser abordada com êxito a partir de parâmetros determinados, necessariamente compartilhados pela equipe de trabalho, mesmo que na prática sejam assumidas de forma muito diferente em função da entidade, da composição da equipe ou do âmbito de intervenção a que nos referimos. Todos eles constituem um marco de trabalho em rede, imprescindível para conseguir algum resultado positivo com a intervenção sócio educativa. Este trabalho em rede incorpora elementos como:

- O trabalho em equipe, coeso e coerente
- A formação flexível e adaptada ao objeto de trabalho dos profissionais implicados
- A coordenação interinstitucional
- O enfoque transdisciplinar na interpretação da realidade sobre a que se intervém, e tomada de decisões na própria intervenção.

A COORDENAÇÃO DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

A avaliação e o planejamento a serem realizados por uma equipe interdisciplinar no que se integram, junto com o educador do Programa de intervenção socio laboral, tem a contribuição de profissionais das equipes que intervêm com o jovem (Comissão de Orientação da Residência de menores, profissionais de Serviços Sociais, psicólogos, etc), de forma que se possam cobrir todos os aspectos e tarefas que uma e outra área implica. O trabalho da equipe interdisciplinar deve supor, no mínimo:

A atribuição das tarefas de coordenação profissional da equipe.

A ajuda para todos os implicados na interpretação dos dados assumindo responsabilidades mutuas;

A supervisão de tarefas, assim como o planejamento, seleção e utilização dos instrumentos de avaliação, de forma correta no tempo estabelecido;

A possibilidade de que todos os implicados aportem sua própria perspectiva e suas propostas de intervenção, assegurando a integração de tais aportes;

A responsabilidade de assegurar e facilitar que o jovem tome parte, na medida e modos necessários, no processo de avaliação e planejamento. Esta participação se pode efetivar em :

- Contribuir com a avaliação de suas necessidades e “ponto forte”;
- Desenvolver metas pessoais a curto e longo prazo, integrados aos objetivos do itinerário;
- Proporcionar retroalimentação acerca do itinerário, aportando sua perspectiva pessoal;
- Participar na criação de contratos e de acordos;

EQUIPE EDUCATIVA DO PROGRAMA TIMÓN. TENERIFE

Estes elementos, que vamos perfilar mais cuidadosamente, a seguir, constituem um dos eixos centrais do trabalho dos profissionais. A tarefa individual, quando se converte em uma solitária tarefa, isolada do resto de profissionais e instituições cujo labor gira em torno aos jovens em dificuldade social, perde seu sentido.

Se um dos objetivos da intervenção sócio educativa consiste, em “colocar em circulação” aos jovens, reintegra-los aos circuitos de funcionamento normatizados dos jovens de seu entorno e de sua geração. Então, o próprio

profissional deve estar integrado nesses circuitos, na rede. Articulado com os profissionais de Programas, Centros, Instituições, empresas e outros organismos e instituições que atendem ou tem relação direta com os jovens em dificuldade social. Têm como principal objetivo apoiar no encontro de respostas mais adequadas e pertinentes às necessidades, presentes e futura dos jovens com quem trabalha.

O trabalho em rede proporciona, em sistemas complexos como o que nos ocupa, uma maior facilidade para detectar os pontos nodais, pontos cruciais, do sistema e atuar sobre eles; em nosso caso, sobre elementos, espaço e momentos chave do processo da transição para a vida adulta dos jovens em dificuldade social. Em equipe é mais fácil detectar, há uma maior amplitude de perspectivas para abordar e se pode exercer uma maior incidência, uma pressão mais concisa e enérgica sobre os elementos que podem fazer uma mudança ao dinâmico sistema, que pode favorecer a inserção social e laboral do jovem.

PROFISSIONAIS IMPLICADOS EM EQUIPES COESAS.

Como mostrava Ausubel (1983), de forma muito acertada, “o fator mais importante que influi na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigue isto e ensine conseqüentemente”. Partir do que o sujeito aprende, nestes casos de jovens em dificuldade social, já se sabe, nos ajuda a localizar e adotar de sentido a nossa expectativa sobre nosso papel. Isso nos oferece um ponto incrivelmente útil para poder conectar com eles. É basicamente o que se valoriza entre os educadores, tal como reflete a investigação do quadro a seguir, é sua aproximação, sua presença ativa e atenta, seu afeto e sua implicação.

Que pedem os jovens em dificuldade social aos educadores?

Para eles, quais são as qualidades de um bom educador?

Para os jovens em dificuldade social, os educadores são uma referência chave, são quem lhes ajuda a conseguir mudanças positivas.

“Deles espera-se especialmente:

- Paciência
- Afeto
- Apoio
- Capacidade de escutar, empatia,
- Uma implicação positiva aos jovens com quem trabalha
- Seu trabalho de educador tem que basear-se na atenção e o apoio às necessidades e situações particulares de cada jovem
- Ajudar-lhes em seus problemas, orientá-los pessoalmente e prepará-los para o futuro

GARCÍA BERROCAL, IMAÑA E DE LA HERRÁN, 2006

Essa implicação que os jovens pedem a seus educadores é algo que vem dado, que é dificilmente moldado, que pertence ao mais íntimo das pessoas, de sua história, de sua experiência, de seu caráter, de sua forma de ver o mundo e situar-se nele. Será uma variável em conta na seleção, quem vai ser educador de adolescentes, e a deleitar em sua formação posterior no fazer cotidiano. Mas pode ser muito difícil fazer surgir do nada, construir se não existe base suficiente para ele; a pessoa há de querer fazer e querer fazer bem. O que é possível é converter a implicação na tarefa de equipe, e dotar de coesão e coerência.

Um dos êxitos do funcionamento dos programas de inserção sócio laboral com jovens em dificuldade social se embasa na organização e formação de suas equipes. A construção de uma estrutura dinâmica, em centros pequenos

e acolhedores, abertos ao intercâmbio tem a comunicação na base de um eficaz trabalho em equipe. A disposição dos espaços deve permitir uma comunicação ágil, direta e em tempo real entre os membros da equipe.

É necessário que todos os profissionais conheçam o nome e a situação pessoal de todos os jovens que acodem o local. Ademais, para cada um dos jovens terá sempre um educador que lhe conhece maior profundidade, e que estará atento a sua realidade cotidiana, as mudanças produzidas nela, e que com o itinerário de inserção vai seguir dando continuidade. A equipe distribui seu trabalho em diferentes áreas de atuação, não compartimentadas, mais interdependentes, aonde o processo global de cada jovem é visível para cada um dos técnicos.

Os títulos na maioria das vezes somente representam o que se queria ser mais muitas vezes não é. Eu não me vejo representado por muitos grupos acadêmicos; em troca, me sinto mais próximo daqueles que, independentemente de sua titulação, entendem que seu objetivo é ajudar, em seu espaço de intervenção, a melhorar dia-a-dia a educação.

ZABALA, 1999



Os fundamentos que sustentam, a intervenção são discutidos e compartilhados por todos os membros da equipe, de forma a gerar um modelo de trabalho comum, que caracteriza a essa equipe concreta, e se transmite em sua atuação cotidiana com os jovens. A sistematização do trabalho, a elaboração e análises da informação, as organizações das tarefas são ocupacionais e comuns a todos. As hierarquias existem, mas são funcionais, adequadas a tarefa, o desenvolvimento e a categoria. As responsabilidades são compartilhadas. A foto seguinte nos oferece algumas das características básicas do trabalho em equipes interdisciplinares.



A equipe é um espaço de reflexão e de tomada de decisões que garantem uma aproximação mais fluída e contrastada de uma realidade com caras muito diferentes. Uma série de reuniões tem lugar periodicamente para revisar a situação dos jovens com quem estão trabalhando e efetuar estas aproximações contrastada a sua realidade.

Os profissionais têm de ter um alto grau de autonomia, o que lhes permite oferecer respostas rápidas a situações mutantes, adequar a intervenção e as características do caso tratado, suas flutuações e peculiaridades. Esta alta autonomia nas ações dos profissionais enriquece e ajuda a inovar as respostas e ferramentas para a intervenção, mas em contra partida vai exigir um alto nível de formação, uma provada competência no manuseio de estratégias e nas habilidades de comunicação e de relação com a população atendida, junto a uma importante capacidade de trabalho em equipe, de resiliência e agilidade na resposta em situações de incertezas.

UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA “ATUAR NA INCERTEZA”

Os modelos clássicos de formação se mostram pouco adequados para este tipo de atividade educativa. Os cursos sobre conteúdos mais ou menos ajustados a prática Profissional sempre aportam novas visões, novas técnicas e ferramentas de trabalho, mas em âmbitos de atuação aonde a incerteza reina, aonde o dia-a-dia nunca é igual, aonde os modelos de atuação somente as vezes podem repetir - sempre que queira ser eficaz e chegar ao fundo da questão- se requer outro tipo de formação.

Em realidade a participação deve construir-se tanto a partir da solução dos problemas como da construção dos mesmos... de forma que tenha “uma representação compartilhada dos problemas, ou seja, uma representação comum das coisas que se quer resolver. Não é suficiente compartilhar as soluções que cabe dar a determinados problemas. Também é necessário que os problemas sejam representados, por parte dos participantes, do mesmo modo. Inclusive isto é, na maior parte da vezes, o resultado de um trabalho realizado, e não de umas afortunadas condições de partida... A economia de tempo que consegue-se procedendo(a toda pressa) a definição das soluções se paga, em realidade, posteriormente, quando se trata de encontrar um difícil acordo sobre a forma de realizar essas soluções...”

DONEGA, 1998

“Afrontar as incertezas” é um dos “sete saberes” necessários para a educação do futuro enunciada por Edgar Morin, e sem dúvida uma das tarefas cotidianas dos profissionais que trabalham com adolescentes e jovens em dificuldade social: formar-se para ele é também uma necessidade e uma tarefa para o futuro.

Em primeiro lugar, temos que falar de uma formação simultânea de equipes complexas. Nela participam todos os componentes de uma mesma equipe sócio educativa, independentemente de sua formação inicial ou da função para que foram contratados.

Neste tipo de formação dos conteúdos podem ser eleitos pela própria equipe, em função de suas prioridades, ou responder aos aportes que a partir do campo da investigação e a inovação educativa estão produzindo em seu âmbito de trabalho. Estes conteúdos formam parte de uma bagagem comum, compartilhado por toda equipe, debater e refletir conjuntamente. Através da formação conjunta se construirá paulatinamente um modelo único, contextualizado e eminentemente pratico útil na intervenção sócio educativo

cotidiano. Em torno dos mesmos aportes teóricos- teóricos práticos (práxis), os profissionais aprendem, em equipe, estabelecer critérios e mecanismos para a descrição e interpretação da realidade, da valorização e a tomada de decisões, a avaliação e a realimentação dos processos empreendidos com os jovens em seu entorno.

Em segundo lugar tem que situar uma formação não tão instrumental, estratégico, mas sim embasada em princípios de atuação. O posicionamento teórico dos profissionais, através do conhecimento dos diferentes modelos de intervenção e as linhas de pensamento que as sustentam nas análises críticas, bem como, o diagnóstico da realidade social, da reflexão e o debate entorno dos paradigmas que guiam nossas aprendizagens, será a chave para fortalecer uma sólida estrutura de funcionamento, com uma visão atualizada e coerente do mundo em que vivemos e do papel que ocupamos nele, e que ocupam os jovens com os quais trabalhamos.

Em terceiro lugar podemos falar de uma formação que implica supervisão, revisão em equipe das formas de organização, dos modos e maneiras em que se tomam decisões, sobre quem as toma, quando e por que, e acerca dos impactos dos afetos e as formas do comportamento dos profissionais com os quais se compartilham o trabalho cotidiano. E, das consequências que todo trabalho em equipe tem no desempenho da tarefa, na relação que se estabelece com os sujeitos de nossa intervenção e no objetivo final de sua transição a uma vida adulta independente e responsável, dos jovens com os quais está envolvida a equipe.

“Atuar na incerteza requer capacidades e competências que a sociedade, justo agora, esta começando a identificar e que, portanto, todavia não começou a construir de um modo consciente através das instituições educativas. Trata-se de construir flexibilidade de pensamento, capacidade de ser na incerteza, de aceitar momentos de indeterminação de recolher as potencialidades de compreensão de ação tão naturais a esses momentos, de contentar-se com “conhecimentos incompletos”, deixar que os acontecimentos sigam seu curso sem pretender determinar esse curso ao ponto de chegada. Não trata-se de renunciar da atuação, mas sim de abrir-se para escutar e compreender, construir sistemas e esquemas de ação que se adaptem ao contexto e ao nível de compreensão alcançado. Trata-se de uma capacidade de não aceitar as coisas por seu significado banal e dado, mas sim de deixar em suspenso o juízo ou a ânsia de solução para construir significados novos”.

MICHELA MAYER, 2002

Por último, e não por sua menor importância, mas porque importa à exposição, uma formação que potencializa a criatividade, a diversidade, que cruza as linhas da disciplinaridade e recolhe “o melhor de cada caixa”, o melhor de cada experiência, de cada formação, de cada perspectiva sobre os acontecimentos diários. Porque a criatividade é imprescindível para apoiar aos educadores na elaboração de suas próprias ferramentas de seus instrumentos de trabalho que, em muitas ocasiões, será única, válida para esse grupo de jovens, para esse adolescente, para essa dinâmica concreta familiar, dificilmente repetível.

Uma formação que, em definitivo, proporciona instrumentos para afrontar a incerteza e as mudanças, verdades não acabadas nem ferramentas padronizadas que, sendo úteis circunstancialmente, chegam a fazer acreditar que sem elas não tem, não há possibilidades de intervenção. Deixemos de lado a dependência do experto externo que nos diz como fazer e obstaculizar nossa própria busca de soluções originais, adaptadas, flexíveis, e em geral, muito mais eficazes, porque mais próximas da realidade trabalhada.

A COORDENAÇÃO INTERINSTITUCIONAL

Um dos pilares fundamentais em que se embasa a intervenção sócio educativa é o de consideração de uma metodologia que permita articular e integrar de forma adequada tanto aos jovens como os profissionais das diferentes instituições intervenientes, como as entidades, organismos e empresas implicadas no processo. Neste trabalho articulado é necessário um consenso de procedimentos práticos realistas, com uma temporalização adequada e o planejamento de suportes documentais que evitem preconceitos burocráticos desnecessários e que também facilitem a comunicação de dados e informação necessária nos processos de intervenção.

Nas atuações sociais podemos falar de diferentes níveis de articulação, em relação direta com o tipo de interação que estabelecemos com as pessoas e as organizações sociais. Para isso contamos com úteis classificações dos espaços sociais em que podem produzir-se essas interações; uma das mais utilizadas e adequadas a nossas abordagens é a proposta por Urie Bronfenbrenner em sua obra “A Ecologia do desenvolvimento humano”, que se transcreve adaptada ao nosso contexto no quadro a seguir:

CLASSIFICAÇÃO DOS SISTEMAS DE INTERAÇÃO SOCIAL:

- **Microssistema.** É um padrão de atividades, rol e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta em um meio determinado, com características físicas e materiais particulares. Um meio é um lugar no qual as pessoas podem interagir cara-a-cara facilmente como a casa, a creche, o campo de jogos,... no caso dos adolescentes ou grupo de iguais, o instituto de proteção.
- **Mesosistema.** Compreende as inter-relações dos demais meios em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Por exemplo, para uma criança, as relações entre a casa, a escola e o grupo de pares do bairro; para um jovem em dificuldade social as relações entre o centro de atenção social, a empresa em que trabalha e o grupo familiar ou a instituição de proteção.
- **Ecosistema.** Refere-se a um ou, mais entornos que não incluem as pessoas em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais se produzem efeitos que afetam o que ocorre no entorno que compreende a pessoa em desenvolvimento, os que se vêem afetados pelo que ocorre nesse entorno. Por exemplo, no caso de uma criança, poderia ser o lugar de trabalho de seus pais. A classe de um adolescente protegido forma parte do ecossistema, é espaço com os dispositivos tutelares, fiscalização de menores ou a intervenção de serviço social.
- **Macrossistema.** Refere-se às correspondências, informa o conteúdo dos sistemas de menor ordem (micro, meso, eco) que existem ou poderiam existir, ao nível de subcultura em sua totalidade ou da cultura em sua totalidade, junto com qualquer sistema de crenças ou ideologia que sustente estas correspondências. Por exemplo, o mandato legal, social e político que determina o labor dos educadores sociais e o marco teórico em que se desenvolve a intervenção sócio educativa são elementos que formam parte do macrossistema.

URIEBRONFENBRENNER (1987)

A coordenação interinstitucional participa dos distintos níveis de organização descritos por este autor, mesmo que sua tarefa se concentre nos denominados espaços “meso” e “eco” sistêmicos: Os espaços nos quais se produzem as interações entre os diferentes entornos em que a pessoa em desenvolvimento – em nosso, o jovem- participa ativamente, e aqueles que sem

incluir ao jovem como elemento ativo, se afetam indiretamente. A efetividade dessa coordenação interinstitucional em níveis meso e eco se poderá observar claramente nas mudanças de configuração no nível da micro influência direta sobre os entornos de interação “Cara a cara” do jovem, nas transformações que sofrem indiretamente seus espaços de interação. A mudança na normativa legal sobre emprego para jovens imigrantes, a criação de um novo centro de inserção sócio laboral em seu bairro, o incremento da ajuda econômica a famílias em dificuldade social,... São exemplos dessas mudanças coordenados sobre as instituições dos recursos e entidades que trabalham diretamente com os jovens em dificuldade social.

Distintos projetos estão dando forma, em nosso âmbito de trabalho, à necessidade de coordenação interinstitucional. Entre eles, a finais dos anos noventa encontramos propostas como as dos planos de caso (Sanchez Redondo, 1995), o projeto Único de Intervenção (Melendro, 1999), e, o mais recente, os Conselhos de Atenção a Infância e Adolescência²⁰. Todos eles são projetos que incorporam funções como:

PLANO DE CASO-PLANO DE APOIO FAMILIAR

OBJETIVOS:

- ❖ Estabelecer uma intervenção caminhando para a integração familiar definitiva
- ❖ Garantir a implicação de todas as pessoas relacionadas com a proteção do menor, em um processo coordenado e de consenso.
- ❖ Garantir a correta aplicação da normativa vigente.
 - O plano de caso é um documento que recolhe as decisões adotadas para proteger a criança até sua integração definitiva.
 - Cada uma das decisões consta de um catálogo de opções possíveis que deve ser ponderado.

SANCHES REDONDO, 1995

²⁰ Os conselhos de atenção a infância e a adolescência da comunidade de Madrid estão reguladas pela ley 18/1999, de 29 de abril (BOCM nº 108, de 19 de maio de 1999)

Tais projetos tem como objetivos:

- A implementação de protocolos ou outros sistemas de detenção, derivação e intervenção com menores e jovens em dificuldade social.
- A criação de canais de comunicação que garantissem a presença ativa dos profissionais e demais pessoas implicadas em cada caso, e a coordenação eficaz de suas atuações, evitando intervenções sobrepostas ou conflitantes.
- A estruturação da coordenação entre agencias ou organismos, sua frequência, conteúdo e mecanismo de tomada de decisões.
- A mobilização de novos recursos e iniciativas que pretendam reduzir as situações de risco e/ou dificuldade social, e favoreçam a integração social.
- A difusão, através de estudos, publicações, encontros,...do labor realizado.

Ao nível que denominamos mesossistema, as redes de reposta rápida, a realização de itinerários de inserção individualizada as reuniões e encontros interinstitucionais são alguns dos instrumentos através dos quais se podem capturar a realidade do trabalho em rede e da coordenação interinstitucional, tendo como principal referencia o processo de transição do jovem para vida adulta.

Tem que mostrar que, neste âmbito de trabalho, a intervenção sócio-educativa é muito sensível as incidências e mudanças que produz nos sistemas de proteção e atenção social a adolescentes e jovens, pelo que é necessário estar muito atento as mudanças, sobretudo no que diz respeito as atividades articuladas e apropriadas às características da população atendida, de forma que se possa prever e facilitar uma atenção sócio educativa adequada a novas necessidades do sistema.

O ENFOQUE TRANSDICIPLINAR.

Toda a abordagem de coordenação interinstitucional supõe, simultaneamente, um trabalho interdisciplinar. Como fazem saber Gharajedaghi e Ackoff, (1991).

Os temas, as disciplinas e até os profissionais possuem maneiras convenientes de rotular e classificar o conhecimento. Mas o mundo não está organizado da mesma forma que o conhecimento que dele temos. Não existem problemas físicos, químicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ou inclusive, sistêmicos. Estes adjetivos descrevem o ponto de vista da pessoa que enfrenta o problema, mas não o problema em si mesmo. Pois, todas as formas de ver os problemas são pontos de vista que se articulados dão uma amplitude holística interdisciplinar. Efetivamente, a interdisciplinaridade tem suas regras. Maria Novo (1998) nos aproxima delas.

O trabalho interdisciplinar oferece, com o tempo, a experiência na implicação da equipe, um resultado que vai mais além da comunicação entre disciplinas, e que supõe uma melhoria qualitativa e insubstituível para a intervenção sócio educativa. Referimo-nos as atuações que se realiza partindo de abordagens transdisciplinares.

Como se deduz do quadro a seguir, a transdisciplinaridade faz-se presente através de atuações que não podem atribuir-se a outra disciplina, a um ou outro membro da equipe, mas sim formam parte de um jeito de interpretar a realidade, de uma cosmovisão, e, de uma forma de atuar compartilhada por todos os componentes da equipe. Por isso, cada integrante da equipe se dispõem ao trabalho interdisciplinar, o qual garante o passo para a transdisciplinaridade. As intervenções se efetuam em uma linha de trabalho comum, elaborada e enriquecida pela própria equipe, cuja “produção” é facilmente identificável, possuem o valor de uma “denominação de origem”. Este tipo de elaboração teórico - prática somente é atribuído a uma forma de fazer e de ver a realidade que tem sido construída por um grupo de pessoas ao longo de sua evolução como equipe. Daí o valor insubstituível das equipes formadas e que compartilham a experiência de trabalho durante anos. Assim, vão alcançando este nível de penetração e de articulação. Opõem-se ao reducionismo e à simplificação.

INTERDISCIPLINARIDADES

Trabalham sobre conflitos

estratégias

Requer

supõe

- Aproximação lingüística

Do entorno próximo.

Estratégias articuladoras

-Isomorfismo

-trabalhar relações

EQUIPES MULTI PROFISSIONAIS

+

NÃO HIERARQUIZAÇÃO DE
DISCIPLINAS

+

COORDENADOR/A cosmovisão compartilhada GENERALISTA

Conhecimento integrado,
cumulativo

O mais difícil da
aprendizagem: a
articulação do
conhecimento.

Transdisciplinaridade

- dentro de um mesmo
paradigma.

Os esforços de quem administra os dispositivos de atenção social tem aqui uma importante tarefa, apoiando seu funcionamento. Ter como meta asua estabilidade e incrementar sua presença no sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre um projeto de intervenção sociocultural e/ou socioeducativo tem relevância o diagnóstico da realidade. É importante que se tenha clareza sobre o contexto onde estão inseridos os jovens, os quais, participam do processo de intervenção. Importante também ressaltar que os jovens que apresentam-se em situação de risco social, não são objetivamente os mesmos jovens que apresentam situação econômica desfavorável. Muitos jovens, de camadas econômicas mais abastadas, também tem dilemas com a inserção no campo social, no campo educativo, no campo afetivo, no campo do labor, etc.

Outro dado que merece atenção e cuidado é com a composição da equipe de intervenção. Esta é uma equipe que se articula interdisciplinarmente seguindo para um processo transdisciplinar, no qual, os envolvidos se articulam, se integram e interagem continuamente. Enfim, este é um trabalho que possui como fonte teórica a concepção da complexidade, de Edgar Morin. Portanto, é imprescindível que tenhamos uma formação bem fundamentada teoricamente, pois, é este embasamento que vai dirigir o planejamento de estratégias de ação nos programas de intervenção.

BIBLIOGRAFIA

AAVV-PROYECTO TELÉMACO (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía*. Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.

ARANGUREN, L.A. ET AL.(2000). *El proceso de globalización mundial*. Barcelona: Intermón.

árias, m (2000). *Educación ahora*. Barcelona. Intermón.

AUSUBEL, D.P. ET AL.(1983) *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Ed.Trillas.

BANDURA, ALBERT. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

BECK, ULRICH. (1998) *¿Qué es la globalización?* Madrid: Paidós.

BENDIT, RENE Y STOKES, DERMOT(2004). "Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.

- BIFANI, PABLO (1984). *Desarrollo y medio ambiente*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo.
- BRACHO, T. Y ZAMUDIO, A. (1995). *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo*. Documento de trabajo nº 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas
- BRONFENBRENNER, URIE (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós
- BURBULES, N. Y TORRES, C (2001). “Globalización y Educación”, en *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CACHÓN, LORENZO(2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud
- CASAS, F. Y MONSERRAT, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*.
- CIRILLO, S. Y DI BLASIO, P. (1991) *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- CIRILLO, S. Y DI BLASIO, P. (1995) “Una revisión del concepto de ‘negligencia’ en la infancia”, en Espina, A., Pumar, B. y GARRIDO, M., *Problemáticas familiares y terapia familiar*. Valencia: Promolibro
- COLOM, ANTONIO J., Y COL. (1987) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, FERNANDO (2005). “Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió”, en *Actas del Congreso “Ser adolescente, hoy”*. Madrid: FAD.
- COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991). *Manual del Educador Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DE PAUL, JOAQUÍN (1996) “Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil”, en De Paul, J. y Arruabarrena M.I. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.

- DONEGA, C. (1998). "Lo spaziolocalenell'azionedell'agente di sviluppo", en Rita, G. de; Bonomi, A. *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino: BollatiBoringhieri
- DU BOIS-REYMOND, M., STAUBER, B., POHL, A., PLUG, W. AND WALTHER, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, in *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo.
- DU BOIS-REYMOND, MANUELA Y LOPEZBLASCO, ANDREU (2004). "Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- ESTEFANÍA, JOAQUÍN (2002). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: SantillanaEdicionesGenerales.
- EUROPE, THE EUROPEAN COMMISSION, (2003) "Employment and Social Affairs", in *The Social Inclusion Process*, 18 junio de 2003. www.europa.eu.int
- EUROPEANCOMMISSION (2005A). *JointReporton Social Protection and Social Inclusion*. Luxembourg: Office forOfficialPublications of theEuropeanCommunities Consultado el 23/06/2008, en
- EUROPEAN COMMISSION (2005b). *Annex 1 of Presidency Conclusions of the European Council*, Brussels, 2-23.3.2005 (7619/05), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Consultado el 25/06/2008, en http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/84335.pdf.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.
- FUNES, JAUME (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós. Barcelona.
- FUNES, JAUME ET AL. (1998) *La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos-residencia*. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. (Documento técnico)
- GARCÍA BERROCAL, C. IMAÑA, A. Y DE LA HERRÁN, A. (2006). "Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial", en *Educación y Futuro* nº 14; abril 2006. Madrid: CES Don Bosco.

GHARAJEDAGHI, J. Y ACKOFF, R. (1991). "Hacia la Educación Sistémica de los Sistemistas", en *SystemsResearch*. Vol II, n.o 1, 1985. Trad. T.G.S. al Día, (Buenos Aires).

GIDDENS, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza

GOYETTE, M, CHÉNIER, G., ROYER, M.N., NOEL, V. (2007) Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*. 35 (1)

GOYETTE, M., TURCOTTE, D. (2004) La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social*. 51, 29-44.

GRACIA, E. Y MUSITU, G. (1993) *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

HARTMAN, ANNE. (1979). *Finding families. An ecological approach to family assessment in adoption*. Sage Publications. Londres

HERAS Y TRÍAS (1998). *La educación ambiental en los grupos sociales marginados*. Documento Técnico. Master en Educación Ambiental. Madrid: UNED..

IRIS (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH)(2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS)

LANZARA, G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenzaprotgettuale e modalità di interventonelle organizzazione*. Bologna. Il Mulino.

LE MOIGNE, JEAN-LOUIS (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.

LENZ-RASHID, S. (2006). EMPLOYMENT EXPERIENCES OF HOMELESS YOUNG ADULTS : ARE THEY DIFFERENT FOR YOUTH WITH HISTORY OF FOSTER CARE ? *CHILDREN AND YOUTH SERVICES REVIEW*, 28 (3), 235-269.

LERBET-SERENI, FREDERIQUE (2004). *La relation pédagogique: éclairage systématique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.

LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre *derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*.

LÓPEZBLASCO, A. (2007). Reacciones de la Unión Europea a la situación de los/las jóvenes: Planes de empleo, estrategia Lisboa, Políticas integrales de Reforma. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 13-29.

MACHADO PAIS, JOSÉ Y POHL, AXEL (2004). “Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal”, en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp.83-98. Madrid: Instituto de la Juventud

MAYER, MICHELA (2002) “Nuevos retos para la educación ambiental”, en *Jornadas de Educación Ambiental de Cantabria*.

MELENDRO, MIGUEL (2009). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa*. Madrid: UNED.

MELENDRO, MIGUEL (Coord.) (2007). “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social”. (Documento técnico. Investigación)

MELENDRO, M., PEROJO, I. (2006). “El tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes en dificultad social: estrategias flexibles de intervención socioeducativa”, en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.

MELENDRO, M., PERDOMO, S. Y SUÁREZ, L.(COORD.)(2000). “Adolescentes y jóvenes en dificultad social”, número monográfico nº 120 de la *Revista Documentación Social*. Madrid: Cáritas Española.

MELENDRO, MIGUEL (1998). *Adolescentes protegidos. Una aproximación desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental*. Madrid: Comunidad de Madrid.

MELENDRO, MIGUEL. (Coord.) (1999). *Proyecto Único de Intervención. Normalización y territorialización en la atención residencial a la infancia*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1997). *Los documentos de Río. Declaración de Principios. Agenda 21. Convenios Internacionales. Forum Global*. Madrid: Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental.

MORIN, EDGAR (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

MORIN, EDGAR (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós

MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

NOVO, MARÍA (1998) *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

NÚÑEZ, VIOLETA (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

PIAGET (1977) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

- QUINTANA CABANAS, JOSÉ MARÍA (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dikynson.
- RAHONA, MARTA Y VAQUERO, ALBERTO (2003). "La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo. Una aproximación para la Comunidad de Madrid", en *V Jornadas de Economía Laboral*. Julio de 2003. Reus: Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili.
- RAMÍREZ OSES (1988) *La percepción social en el adolescente inadaptado*. Vitoria: Ed. Gobierno Vasco
- REILLY, T. (2003). Transition from care: status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child Welfare*, 82, 727-746.
- SÁNCHEZGARCÍA, M^a FE. (2006). "Los contextos de orientación sociolaboral y la atención a grupos en riesgo de exclusión: nuevo campo de intervención en psicopedagogía", en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ REDONDO, JOSÉ MIGUEL (1995). "Toma de decisiones. El plan de caso", en De Paul, J. y Arruabarrena, M.I. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- SÁNCHEZ TORRADO, SANTIAGO(2004). *El dinamismo de la resistencia*. Madrid: PPC
- SÁNCHEZ, MÓNICA (2003) *A ciegas. Mil historias de la calle*. Madrid: Fundación RAIS y Obra Social Caja Madrid
- SCHULTZ, THEODORE W. (1981) *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.
- STEIN, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11 (3), 273-279.
- SUÁREZGONZÁLEZ, LUIS (2000). "Tutorías con adolescentes de protección", en Melendro, M., Perdomo, S. y Suárez, L. , *Adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: Cáritas Española.
- VELAZ DE MEDRANO, CONSUELO (COORD.) (2009) *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. Barcelona: Graó
- WADE, D. (1999). "Culturas amenazadas", en *National Geographic* vol. 5, nº 2, agosto de 1999, pp.6 a 34. Barcelona.

YERGUEAU, E., PAUZÉ, R. Y TOUPIN, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, n°127, 58-69.

ZABALA, ANTONI (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

ZAZZO, RENE (1972). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris: P.U.F.