

## Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Resignificando Trajetórias de Risco

Mirela Figueiredo Santos<sup>1</sup>  
 Universidade Estadual de Feira de Santana  
 Ana Cecília de Sousa Bastos  
 Universidade Federal da Bahia

### Resumo

Este trabalho foi o resultado de uma pesquisa-ação realizada numa instituição para o atendimento a adolescentes em situação de risco social e pessoal, entre 10 e 18 anos de idade, através de observação participante em dois grupos de vinte participantes ao longo de sete meses. Pretende-se aqui demonstrar, através dos resultados e discussão, as mudanças na dinâmica interativa dos adolescentes entre si e com os educadores, no que diz respeito a duas categorias: tipos de interação e recursos pessoais construídos, a partir de uma breve caracterização de suas concepções sobre risco-proteção, concepções sobre si mesmos e projetos de vida. Privilegiou-se o modelo ecológico do desenvolvimento humano e o modelo multifatorial do risco para a compreensão dos processos sinérgicos e bi-direcionais de co-construção e co-regulação. Os resultados apontam para modificações significativas efetivadas a partir de uma intervenção da natureza da que foi realizada e a repercussão em direcionamentos positivos no processo desenvolvimental dos adolescentes. Salienta-se a importância de se otimizar e construir espaços de convivência, oportunizando aos adolescentes engajarem-se em ações pró-sociais e encontrarem rotas alternativas a suas trajetórias de risco.

*Palavras-chave:* Adolescência; trajetórias de desenvolvimento; risco-proteção; padrões de interação.

### Interaction Patterns between Adolescents and Educators at an Institution: Redefining Risk Trajectories

### Abstract

This research was carried out at an institution for the attendance of adolescents under personal and social risk, with ages ranging from 10 to 18 years, through the participative observation in two groups of approximately 20 participants, along a seven-month period. Considering the results and through discussion, the aim of this research is to show the changes in the interactive dynamics of those adolescents, among themselves and among the educators, in relation to two categories: kinds of interaction and conceptions about risk-protection, self-image, life projects and constructed personal resources. The ecological model of human development and the multifactorial model of risk were chosen for the understanding of the synergistic and bi-directional processes of co-construction and co-regulation. The results reveal significant changes following such an intervention, and a positive direction towards the adolescents' developmental process. Emphasis is given to the importance of improving and creating spaces where adolescents can live together, sharing experiences and engaging in pro-social actions so that they can find alternative paths in their risk trajectories.

*Keywords:* Adolescence; risk-protection, life trajectories.

Sob o rótulo de “adolescentes em situação de risco social e pessoal”, estão sujeitos expostos a ambientes violentos, muitas vezes envolvidos pelo tráfico de drogas, vítimas de abuso e negligência ou exploração. Sua história de vida inclui experiências de abandono, exploração e vida na rua e tem se tornado objeto de interesse de estudiosos de diversas áreas. No Brasil, estudos como os de Hutz, Koller e Bandeira (1996) mostram que o viver na rua apresenta-se como uma rota alternativa na trajetória de desenvolvimento de alguns adolescentes, exigindo-lhes estratégias de adaptação e sobrevivência para viver sob a vulnerabilidade e o risco.

A experiência de rua pode iniciar-se com um passo para a busca de sobrevivência, caracterizando-se por

diversos níveis de inserção: desde despendar horas para suprir a renda familiar – condição que caracteriza crianças *na rua* - a um maior engajamento, quando a rua passa a ser utilizada como seu local de moradia – condição que define crianças *de rua* (Alves, 1991, citado em Koller & Hutz, 1996). As diferenças nem sempre são claramente perceptíveis. No primeiro caso, agrupam-se crianças que mantêm o vínculo com a família e estão na rua trabalhando ou pedindo esmola, e há ainda aquelas que apenas se utilizam da rua para seu lazer. No segundo grupo, estão crianças que dormem na rua, podendo manter ou não o vínculo familiar.

Segundo Koller e Hutz (1996), muitos estudos tentam descrever as crianças em situação de rua. Poucos ainda, porém, conseguem apresentá-las como seres humanos em desenvolvimento, com características psicológicas inclusive sadias, abordando o viver na rua de um

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Av. Garibaldi, 2592, Ed. Bela Morena ap.1401, Salvador, BA, 41950-170. E-mail: mifis@uol.com.br e accil@ufba.br

modo mais abrangente, não implicando necessariamente na ausência do desenvolvimento de valores e na presença de deficiências morais específicas.

Leite (1998) discute a dificuldade de aceitação do diferente ao longo da história, observando que se multiplicam os exemplos de discriminação e exclusão "daqueles que não correspondem a um 'perfil' definido segundo padrões estéticos e culturais preestabelecidos. (...) O diferente, o criativo, o crítico, são ameaçadores, um desvio, um mal" (p. 31). A autora aponta para o descaso pela cultura popular, como se no Brasil só existisse uma cultura e o resto fosse uma "sombra social" (p. 29). Faz um alerta quanto ao caráter das políticas para a infância pobre, restritas ao objetivo de "educá-las" num modelo higienista, ou no intuito de "corrigir" condutas anti-sociais ou isolando-as nos internatos, como forma de repúdio às diferenças sócio-culturais. Estas crianças e adolescentes estão em sua maioria ausentes da escola, não só pela necessidade de trabalhar, e aí a rua ocupa este lugar possível de auferir alguma renda mas, principalmente, comenta a autora, "pela própria inadequação do sistema escolar em responder aos interesses de sobrevivência cotidiana da população de baixa renda." (p. 103)

Mínayo (1993) tentou compreender como a violência estrutural, provocando o êxodo de crianças de seus lares em busca de sobrevivência, aliada à delinquência adulta, vítima e vitimiza-as, "tornando-as parceiras precoces do crime organizado, condenando-as à mendicância, aos roubos, ao uso de drogas, aos traficantes, ao extermínio físico e à morte política". A mesma sociedade que deveria lhes oferecer segurança e proteção, as abandona "ao ventre perverso da mãe rua" (p. 11).

Dois quadros teóricos de referência, mostram-se particularmente adequados para compreender a adolescência e suas conexões com circunstâncias de risco: o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Tudge, Doucet & Ordero, 1999) e o modelo multifatorial do risco (Winfield, 1996).

#### **Interações Pessoa - Contexto e os Desafios Desenvolvimentais:**

Segundo o modelo ecológico (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), o desenvolvimento deve ser descrito como mudanças recíprocas entre todos os participantes e nos diversos níveis do contexto, do mais proximal ao mais distal, de forma não linear. As três principais proposições deste modelo podem ser assim explicitadas:

(a) O desenvolvimento humano acontece dentro de um processo de interações recíprocas progressivamente mais complexas, envolvendo o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos do ambiente e devem ocorrer

sobre uma base regular e duradoura (tais interações são descritas como processos proximais).

(b) A forma, o poder, a essência e a direção dos processos proximais variam como uma função conjunta das características do desenvolvimento da pessoa, do ambiente – mais imediato e mais distante – e a natureza dos resultados em consideração.

(c) Processos proximais servem como um mecanismo para a atualização do potencial genético, para o desenvolvimento psicológico efetivo, diferenciando-se enquanto uma função conjunta dos três fatores descritos acima.

O desenvolvimento se dá tanto na interação entre os indivíduos no interior do nível mais proximal, o ambiente imediato, onde se encontra a pessoa em desenvolvimento, numa relação face-a-face com um outro significativo (microsistema); como na relação entre os diversos níveis do contexto e entre diferentes microsistemas, como a família e a escola (mesossistema). Essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento, quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Bastos (1994) assinala que o contexto existe como um fenômeno sócio-histórico, na medida em que o sujeito o percebe e lhe atribui significados. Dentro de uma matriz sócio-construtivista, o contexto de desenvolvimento será co-construído: o sujeito afeta o ambiente, à medida em que está sendo afetado por ele, simultaneamente (Valsiner, 1992). Nessa perspectiva, há um avanço analítico, ao não dicotomizar indivíduo e ambiente como instâncias isoladas, embora com identidades autônomas.

A cultura é incluída neste modelo de análise como uma qualidade do ambiente, "que o torna específico e singular" e pretende reunir numa mesma unidade de análise o contexto cultural – compreendendo sua natureza histórica e temporal – e processos desenvolvimentais, "como figura e fundo em interação" (Bastos, 1994, p. 32). A cultura seria, então, um organizador, estruturando e regulando o desenvolvimento. À medida em que o adolescente vai entrando em contato com novos contextos e interações sociais, ao longo do seu curso de vida, é necessário que desenvolva e aprimore suas habilidades. O desenvolvimento, então, significa a produção de novidades psicológicas, saltos qualitativos ao longo de transições. As transições significam mudanças desenvolvimentais, que levam a mudanças na auto-percepção e percepção do outro e que criam oportunidades para novas interações pessoa-contexto.

É importante entender a relação entre indivíduo e contexto na trajetória de desenvolvimento, para se construir um modelo sistêmico de compreensão das interfaces entre risco – proteção/vulnerabilidade – resiliência. O efeito do contexto deve estar associado aos processos

individuais (tendências, escolhas, características pessoais dos adolescentes). Seguindo este raciocínio, deve-se levar em conta um modelo multifatorial do risco, no sentido proposto por Winfield (1996), que não privilegia apenas um fator, mas reconhece a co-existência de fatores do contexto e fatores pessoais. Estes fatores podem estar atuando juntos, aumentando a potência dos riscos, ou podem ser mediadores do efeito do outro.

Risco e proteção não são momentos estanques. É na medida em que o sujeito transforma sua trajetória de risco em resultados socialmente válidos, superando-a, que os mecanismos protetores estão atuando. Entende-se também que não é suficiente indicar fatores de proteção, tais como o sucesso acadêmico, ou a auto-estima, se não se procura entender como estas qualidades se desenvolvem e como transformam o curso de vida (Rutter, 1987).

A vulnerabilidade refere-se a todos os elementos que agravam a situação de risco ou impedem respostas satisfatórias ao estresse (delinqüência, prostituição); enquanto resiliência se alinha, nesta dialética risco-proteção, no pólo oposto ao eixo risco-vulnerabilidade e pode ser compreendida como variações individuais em resposta a situações de risco (Rutter, 1987). Seria a capacidade de emitir uma ação com um objetivo definido e com uma estratégia de como alcançá-lo. A resiliência não deve ser concebida como atributo fixo do indivíduo, pois as pessoas que enfrentam satisfatoriamente as dificuldades, em um momento de suas vidas, podem não reagir bem a outros estressores, quando a situação se modifica. Se as circunstâncias mudam, a resiliência também se altera (Rutter, 1995).

Em recente revisão de literatura, Grotberg (1997) aponta algumas características identificadas em crianças resilientes, que vão desde recursos externos: relações de confiança; acesso à saúde, educação; suporte emocional fora da família, ambiente estável, modelos de socialização, a recursos internos: autonomia; auto-estima; confiança; habilidades interpessoais, sociais e intelectuais, etc.

As políticas públicas deveriam estar alinhadas de forma complementar e integradas com uma pesquisa desenvolvimental, de modo a articular diferentes níveis de análise e compreensão, possibilitando uma aproximação mais concreta dos sujeitos em relação aos quais são delineadas as ações de saúde.

Neste estudo são delimitados os seguintes objetivos: a) descrever as concepções dos adolescentes sobre risco-proteção, referidas aos espaços sociais por onde transitam (a casa, a rua, a instituição), concepções sobre si mesmos e projetos de vida; e, b) analisar o papel que a participação em um Projeto da natureza do que vem sendo desenvolvi-

do no âmbito da Fundação Cidade Mãe, tem na resignificação das suas trajetórias de desenvolvimento.

### Método

A marca metodológica desta pesquisa foi a observação participante, num contexto de investigação e ação (intervenção pedagógica, através de práticas educativas direcionadas aos adolescentes), orientada para a construção de uma compreensão conjunta, entre os investigadores que dela participam. A pesquisa-ação se dá numa situação real, onde os atores interatuam, encaminhando, sob a forma de ação concreta, soluções aos problemas pesquisados. O objeto é uma situação social e o objetivo é resolver, ou pelo menos esclarecer, os problemas na situação investigada, tendo, como resultado final, a produção de conhecimento (Thiollent, 1988). Pode-se falar ainda, numa metodologia participativa, em que a rede de dados gerados em campo e em conjunto com a equipe da instituição afetavam a tomada de decisões da pesquisadora.

### Participantes e Contextos

Esta pesquisa foi realizada no espaço institucional da Fundação Cidade Mãe (FCM), que vem atuando no atendimento a crianças e adolescentes, na faixa etária dos 10 aos 18 anos, em situação de risco social e pessoal. Foi desenvolvida através de uma parceria entre a FCM e o Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA), quando da implantação, nas Casas de Acolhimento<sup>2</sup>, do projeto de pesquisa e intervenção “Educação para Saúde, Cidadania e Qualidade de Vida”. O trabalho desenvolvido nas Casas consistia no reforço escolar e formação de cidadania, dentro do programa Cidadania Solidária, no qual a equipe de pesquisa se inseriu. Esta pesquisa foi um recorte deste projeto mais amplo e teve duração de sete meses.

A imersão no cotidiano de adolescentes em situação de risco se deu a partir da escuta sobre os seus discursos, ouvindo falar da violência nos bairros onde moram, das condições de pobreza e doença em que vivem, eles e suas famílias, da falta do caderno e do lápis para irem à escola, das conquistas conseguidas na rua (“quando vendia feijão na rua, tinha roupa nova”), da proximidade das drogas e da criminalidade nas suas vidas. Vivem no limite da sobrevivência, a qualquer momento podem seguir uma trilha sinuosa e “gostar da rua”, o que significa perder o contato com a família e com a instituição.

<sup>2</sup> Espaço institucional de acolhimento a adolescentes em situação de risco social e pessoal, onde o projeto Cidadania Solidária estava sendo realizado, durante o dia. O mesmo espaço é utilizado à noite como casa aberta para adolescentes em situação de rua.

Foi neste espaço interativo, “espaço de convivência” - como intitulou uma das educadoras - onde os registros foram produzidos, na interação com educadores, adolescentes, funcionários e entre a equipe de pesquisa (a pesquisadora, as estagiárias de psicologia e pedagogia, uma psicóloga e bolsistas de iniciação científica, coordenadas por duas docentes do ISC/UFBA)<sup>3</sup>.

O contexto dos grupos já existentes nas Casas de Acolhimento: Casa 1 (para meninos) e Casa 2<sup>4</sup> (para meninos e meninas), foi o espaço da pesquisa e intervenção. A inserção em campo aconteceu acompanhando os grupos de adolescente nas atividades que vinham realizando (reforço escolar e formação de cidadania), observando-os, ajudando-os a resolverem problemas, estimulando-os a construir conhecimentos.

Foram participantes desse estudo seis grupos de adolescentes do sexo masculino e feminino, apresentando idades entre doze e 13 anos, na sua maioria. A menor idade identificada foi de nove anos (um caso) e a maior idade identificada foi de 18 anos (um caso). Estavam cursando entre a primeira e a quinta séries, com maior concentração na terceira série do ensino fundamental. São provenientes do Centro Histórico e da periferia de Salvador (Saramandaia, Bairro da Paz, Calabetão). Durante os sete meses da pesquisa, os seis grupos foram acompanhados, focando-se a análise em dois deles. Cada grupo tinha capacidade para 20 adolescentes, porém ocorria uma certa flutuação, pela própria natureza do trabalho. O grupo da Casa 1 era composto só de meninos, com experiência inicial de rua e provenientes do Centro Histórico de Salvador, encaminhados pelos Conselhos Tutelares ou pela própria família; o grupo da Casa 2 era misto e composto por adolescentes provenientes de bairros periféricos, participantes das oficinas culturais da própria Fundação.

#### **Coleta de Dados**

A pesquisadora incorporou-se a esses grupos como técnica (psicóloga) do ISC/UFBA, exercendo a mesma função das demais educadoras na rotina dos grupos. Cada encontro, caracterizou-se pela participação nas atividades pedagógicas, uma manhã por semana nos grupos, realizando ainda jogos e brincadeiras e discussões de temas previamente definidos. Cada encontro era registrado ao final, momento em que os diálogos reconstruídos e os episódios de interação dos adolescentes entre si e com educadores - produzidos no contexto pedagógico (situações mais dirigidas) e nas interações espontâneas -

eram registrados em diários de campo, acompanhados por comentários livres da pesquisadora. Os registros realizados por todos os membros da equipe do ISC/UFBA, no período focalizado, foram igualmente considerados, no momento em que se reuniam uma vez por semana com as coordenadoras e compartilhavam as suas observações. Tais registros foram depois digitados, numa matriz de dados, e denominados de episódios interativos (condensação dos dados que descreviam uma situação de interação e diálogo entre adolescentes e educadores) totalizando aproximadamente 40 episódios.

#### **Análise de Dados**

A unidade básica de análise são os episódios interativos, categoria que tenta reunir numa mesma unidade mudanças na pessoa e mudanças no contexto, refletindo interações recíprocas e influências mútuas entre os participantes (adolescentes e educadores). Os episódios caracterizaram-se por ilustrar o contexto interativo, onde os discursos são produzidos, recuperando-se os diálogos e a narrativa da pesquisadora. Cada episódio foi delimitado como um recorte nos registros que descrevessem o momento da interação, envolvendo um ou mais adolescente entre si e com o educador, no momento em que o discurso foi produzido, encerrando-se no momento em que a interação se desfazia (como uma cena que se inicia e se finda, quando os personagens mudam de posição).

O foco escolhido da análise foi as interações entre os adolescentes e os educadores, sem contudo desconsiderar as relações entre eles e com algum funcionário da Casa como parte do contexto.

Os episódios analisados foram inicialmente classificados em categorias temáticas. Do tratamento dos episódios, e à medida que se lhes atribuiu significados, ganhando a análise em organização, foram emergindo sucessivamente dois eixos dentro dos quais foram propostas as categorias de análise do estudo: tipos de interação e recursos pessoais construídos, ambos produtos dos processos de co-regulação, construídos no interior dos grupos.

A partir da classificação das categorias, a análise se delineou em dois planos: um mais etnográfico, onde se procurou descrever as concepções dos adolescentes sobre a dinâmica risco-proteção nos espaços sociais onde transitavam (a Casa, a rua, a família), noção de si mesmos e seus projetos de vida. E num outro plano, procurou-se descrever, a partir de um enfoque longitudinal, as mudanças nos tipos de interação ao longo do tempo e a otimização e construção de recursos pessoais, nas duas Casas (Casa 1 e Casa 2). Esta dimensão é que será aqui privilegiada na seção de resultados.

Pode-se, então, descrever a construção de categorias como um resultado do próprio processo de análise,

<sup>3</sup> Ana Cecília S. Bastos e Darci Santos.

<sup>4</sup> Código utilizado para indicar as duas Casas de Acolhimento onde acompanhei na Casa 1 um grupo só de meninos e na Casa 2 um grupo misto de meninos e meninas, preservando a identidade dos locais.

expressando-se em duas classes, com suas respectivas subdivisões: categorias temáticas: expressam as concepções dos adolescentes em relação a: auto-imagem; percepção sobre a Casa (a instituição), a rua e a família - no que diz respeito ao binômio risco-proteção - e projetos de vida; categorias interativas: expressam como os atores se relacionam no espaço institucional, classificadas em tipos de interação:

- a) quanto ao modo de participação:  
 - *atividade conjunta*: realizar algo junto com o educador e/o grupo e adesão à proposta do educador; *ação unilateral do educador* - ao intervir propondo um redirecionamento da ação ou na resolução de conflitos; *ação unilateral do adolescente* - ao propor um redirecionamento de ação contrário ao educador e/ou ao grupo; *antagonismo* - oposição e confronto ao educador ou a um membro do grupo, podendo envolver agressões verbais e físicas.
- b) quanto ao equilíbrio de poder:  
 - *reconhecimento do poder*: aceitação pelo adolescente da hierarquia adulto-adolescente; *alternância de poder*: quando o educador possibilita a participação do adolescente em alguma decisão; *rigidez*: quando algum dos participantes da interação é inflexível à negociação.
- c) quanto à dimensão afetiva: *afetividade, mutuamente ou unidirecionalmente, positiva e afetividade, mutuamente ou unidirecionalmente, negativa*
- d) *Recursos pessoais construídos*: expressam padrões distintos e que se repetiram, na resolução de problemas nos grupos e as mudanças ao longo do tempo: *Inflexibilidade/heterocontrole*: quando o adolescente não aceita as regras já existentes, nem aponta para um a possibilidade de

construção de outras regras e necessita de um controle externo.

e) *Capacidade de negociação/auto-regulação*: quando o adolescente se mostra apto a negociar com o educador uma outra resolução para o impasse criado e quando já é possível resolver impasses por si mesmos.

Este sistema de classificação é baseado no conceito de idade desenvolvimental segundo Bronfenbrenner (1979/1996), relevante para descrever processos desenvolvimentais estreitamente ligados à formação de vínculos.

### Resultados

O espaço institucional se constituiu como um novo contexto desenvolvimental, organizando suas rotinas, oferecendo-lhes novos modelos de socialização, enfim, possibilitando aos adolescentes experimentarem trajetórias de vida alternativas às que foram construídas sob condições pouco favoráveis, em espaços limites (famílias, comunidades e a rua), fragilizadas por uma dinâmica risco-proteção no mínimo flutuante, como por exemplo, o garoto que revela como experiência ruim em sua vida - numa atividade dirigida - o fato de cheirar cola. Segundo seu relato, entrar para o projeto significou algo de bom, “*assim não ficaria no meio deles*” (P. R., 12 anos). Conta orgulhoso que desde que está freqüentando a instituição não cheira mais, mesmo quando os meninos passam em sua casa chamando-o .

As modificações destacadas são relevantes para demonstrar que uma intervenção da natureza da que foi conduzida nesse Projeto, repercute imediatamente em

Tabela 1. Mudanças nos Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores ao Longo de Sete Meses na Casa 1

Casa 1	Momento 1 (2 meses)	Momento 2 (2 meses)	Momento 3 (3 meses)
Modos de participação	antagonismo ação unidirecional (ed-ad)*	ação unidirecional ação conjunta	ação conjunta
Equilíbrio de poder	rigidez	reconhecimento	alternância
Dimensão afetiva	mutuamente negativa (ad-ad) unidirecionalmente positiva (ed-ad)	mutuamente negativa (ad-ad) mutuamente positiva (ad-ed)	mutuamente positiva
Recursos pessoais	inflexibilidade	passagem ao ato	autonomia

\*ad-ed = interação entre adolescentes e educadores  
 ad-ad = interação entre adolescentes

Tabela 2. Mudanças nos Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores ao Longo de Sete Meses na Casa 2

Casa 2	Momento 1 (2 meses)	Momento 2 (2 meses)	Momento 3 (3 meses)
Modos de participação	ação conjunta	ação conjunta	ação conjunta
Equilíbrio de poder	reconhecimento	alternância	alternância
Dimensão afetiva	mutuamente positiva (ad-ed)* unidirecionalmente negativa (ad-ad)	mutuamente positiva	mutuamente positiva
Recursos pessoais	heterocontrole	construção de regras	autonomia criatividade

\*ad-ed = interação entre adolescentes e educadores

ad-ad = interação entre adolescentes

direcionamentos positivos no processo de desenvolvimento dos adolescentes, cujos resultados podem ser vistos nas Tabelas 1 e 2.

Foi possível reconhecer mudanças, principalmente na Casa 1, onde as transformações foram mais significativas. Na Casa 1, vimos um movimento mais dinâmico do grupo, no sentido da superação das circunstâncias pouco favoráveis (antagonismo, qualidade afetiva unidirecionalmente negativa), através da construção conjunta da confiança mútua e da vinculação positiva entre educadores e adolescentes e de um equilíbrio evolutivo de poder responsivo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento. Esse movimento parece corroborar as idéias de Bronfenbrenner e Ceci (1994), no sentido de que: o poder do processo proximal para otimizar resultados desenvolvimentais deve ser maior num ambiente desvantajoso e desorganizado, caso ocorra neste um monitoramento consistente. Embora aqui não se esteja falando em transtornos do desenvolvimento, não se pode deixar de considerar alguns déficits pessoais e sociais existentes entre estes adolescentes e as mudanças efetivas ocorridas com a intervenção bem sucedida em estruturas (pessoal, familiar) menos organizadas, como foi o caso dos adolescentes da Casa 1. Observou-se que houve uma mudança significativa quanto à otimização e construção de algumas habilidades sociais importantes para o convívio e a solução de problemas como a construção negociada de regras, assim como houve um aumento dos episódios que envolveram ações compartilhadas entre adolescentes e educadores e deles entre si.

Ao lado disso, verificou-se que a maior estabilidade das rotinas e vínculos afetivos estabelecidos na Casa 2, favoreceram o engajamento progressivo em atividades mais complexas. Houve uma maior alternância de poder responsivo ao sujeitos em desenvolvimento, mais episódios envolvendo ação conjunta, onde todos os membros

participavam compartilhando tarefas e atribuições (por exemplo a composição de uma dramatização sobre o tema da gravidez na adolescência). Essas alterações podem ser traduzidas para o modelo ecológico da seguinte forma: o efeito dos processos proximais sobre as competências seria mais forte em ambientes estáveis e vantajosos. A Casa 2 configurou-se, então, como um contexto mais favorável ao desenvolvimento, pela qualidade do vínculo construído e facilitado pela dinâmica grupal pré-existente (adolescentes que já haviam participando de oficinas culturais promovidas pela instituição). Isto porém não é suficiente para garantir que todo o potencial desenvolvimental se realize.

O potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aquele ambiente e outros ambientes, tais como a escola e a família. A visão de como o adolescente chega e as possibilidades de transformação, participando de um projeto desta natureza puderam ser refletidas também pelos educadores. Mudanças foram detectadas, no que se refere ao comportamento dos adolescentes atendidos pela instituição, nos seus diferentes programas: melhor auto-estima, incremento de habilidades sociais necessárias ao diálogo e à convivência, alegria, mais pensamento crítico, uso construtivo do tempo e do espaço. O fato de o educador pertencer ao projeto e estar inserido nesta rede tem um impacto positivo na vida dos adolescentes, como um espaço de construção e em construção, porém foram também apontados limites desta atuação: limites de tempo, flutuação, emergência das demandas. Segundo alguns educadores:

*“O desejo de aprender deles está muito escondido, são carentes de afeto e amor que não encontram nas suas famílias”*

*“Uma grande possibilidade para superação dos desafios é o fato de o educando estar em formação”.*

*“O tempo de convivência com o menino é curto. É um grande desafio mostrar a ele que ele pode por ele mesmo brigar pelo que*

*é dele e aprender a conversar, conquistar as coisas através do diálogo”.*

Observou-se o quanto o educador é uma figura central na rotina destes adolescentes. É um adulto responsivo a suas demandas de cuidado e afeto. A instituição, então, se reveste de uma natureza quase substituta à família. É clara a importância deste adulto como um personagem significativo nas suas vidas, seja pela frequência com que estavam presentes ao Projeto, seja pela referência positiva ao educador revelada numa atividade dirigida na Casa 1, em que lhes foi pedido para responder: *“em caso de necessidade a quem vocês pediriam ajuda em primeiro, segundo e terceiro lugar?”* e o educador figurou, para muitos adolescentes, como esta pessoa de apoio logo depois da mãe, da avó ou de Deus. Ou seja, ainda, pelo desejo de levar uma foto da educadora para casa para mostrar à mãe.

É para lá que a família liga procurando-os quando não dormem em casa, é para lá que voltam, depois de uma tentativa de se inserir na rua. Acompanhei o caso de E. (12 anos), que estava fora de casa e um dia chega no meio da manhã na Casa 1, ele procurou em primeiro lugar a instituição, precisava de um banho, de um prato de comida, vai embora. Alguns dias depois volta, *“é outro menino”*, penso eu, desde a hora em que cheguei ele permaneceu junto de mim, perguntou-me:

*“Lembra de mim no dia em que cheguei todo sujo com um outro menino? Estava na rua, mas voltei para casa”*,

Conta-me e acrescenta: *“na rua estou correndo perigo, em casa não”*.

Para os adolescentes da Casa 1, a instituição significa talvez a primeira inclusão num espaço social que lhes oferece alguma oportunidade de resignificar suas trajetórias de vida. A criminalidade e o tráfico de drogas são constantemente referidos em seus discursos, colocando-os lado a lado com modelos de socialização pouco favoráveis à construção da sua identidade, como ilustrado na fala deste adolescente do sexo masculino da Casa 1:

*“Os traficantes lá de onde eu moro leva os gringo para lá para se drogarem, na primeira vez eles dão, mas depois eles vendem”*. (W., 12 anos)

Estas duras realidades os impelem muitas vezes a fazerem escolhas que os conduzem a ganhos rápidos e perdas devastadoras, como se prostituir *“por causa do vício”*, relata C. (menino, 16 anos), comentando que teve de fazer uma coisa que *“nunca tinha pensado em fazer na vida”*. Ou ainda ao aceitar o convite de alguém para traficar, experiência negativa e marcante em sua vida, a qual ele nunca mais quis experimentar: *“Não gostei, nunca mais eu fui”*.

Referem-se à instituição como um espaço de proteção. Mesmo estando fora, mas aos olhos da instituição, eles

reivindicam pela sua segurança. A instituição representa muito mais do que o reforço escolar, ali eles têm um papel social e querem ser reconhecidos.

Na Casa 2, os adolescentes são encaminhados das oficinas culturais<sup>5</sup> que funcionam nos seus próprios bairros e possuem maior consciência do lugar que ocupam na instituição. Esta, para eles, significa mais um contexto de participação, além da família e das oficinas. Para ambos os grupos, a instituição ocupa um lugar central nas suas vidas, estruturando suas rotinas e oferecendo-lhes outros modelos de socialização.

### Discussão

Assinalamos, com base na compreensão da natureza bidirecional e sinérgica dos processos de desenvolvimento, elementos importantes para que as ações oferecidas - neste e em outros projetos que atuam com adolescentes em situação de risco - funcionem favoravelmente ao desenvolvimento dos participantes: a qualidade do relacionamento entre a equipe de educadores e os adolescentes, a constância e estabilidade no relacionamento institucional, o cultivo do diálogo, o exercício de reciprocidade e mutualidade, além do caráter face-a-face das interações.

A instituição, enquanto novo contexto de desenvolvimento, oferece para estes adolescentes recursos, que lhes permitiram a construção de novas respostas socialmente válidas para lidarem com as adversidades.

Os recursos pessoais, construídos em ambos os contextos interativos, precisam ainda ser reforçados e enriquecidos por recursos sociais que lhes possibilitem um engajamento em interações com adultos e pares e que promovam trajetórias desenvolvimentais positivas, como aponta o estudo de Smollar (1999), com jovens moradores de rua. A autora assinala que estes jovens necessitam não só de lugares seguros, serviços de saúde e educação, mas também de ambientes oportunizadores, ou seja, estruturas de oportunidades precisam ser construídas ininterruptamente. Ou melhor, é necessário possibilitar aos adolescentes se constituírem enquanto sujeitos autônomos, com um senso de identidade, capazes de buscarem respostas de enfrentamento para além dos recursos institucionais. E cabe ao educador um lugar de referência, construído a partir de uma relação diádica, marcada por reciprocidade, qualidade afetiva positiva e equilíbrio de poder. Em muitos casos, esta oportunidade será única na vida do adolescente.

<sup>5</sup> Espaço institucional de onde os adolescentes da Casa 2 vieram encaminhados para o Projeto Cidadania Solidária e onde participavam de grupos de capoeira, dança, teatro ou percussão.

Quase não há referências a redes sociais de apoio; além da mãe, pai, irmãos, avó, Deus, o educador e um amigo – muitas vezes do Projeto – não referem outros adultos que possam fazer parte do seu processo de desenvolvimento.

Salienta-se ainda as possibilidades de resignificação das trajetórias destes adolescentes, a partir da participação num novo contexto desenvolvimental (as Casas de Acolhimento). Segundo Rosseti-Ferreira e Silva (2000, p. 17):

“O indivíduo imerso em um meio cheio de significações (...), poderá resignificar ou ter re-significado pelos outros e pelo contexto em que está inserido o sentido de sua existência e de seus atos, atribuído pela cultura, e reorganizar os “destinos” marcados, traçados e anunciados pela exclusão social.” (p. 17)

Diante do conjunto de reflexões acima, considera-se ainda um aspecto relevante como resultado desta pesquisa, as implicações para a prática. Aponta-se para a necessidade de políticas sociais mais sensíveis às demandas destes adolescentes em situação de risco social e pessoal, buscando no modelo multifatorial do risco e nos trabalhos sobre promoção de resiliência novas respostas às relações complexas saúde-doença, risco-proteção. Mesmo expostos a múltiplos fatores e à vulnerabilidade crescente, mesmo em um espaço físico e temporal limitado, foi possível aos adolescentes construir rotas alternativas. Deve-se, então, privilegiar ações no nível primário, através da construção de espaços de convivência, onde possam estabelecer relações positivas com adultos e pares e se engajar em ações pró-sociais. Aponta-se ainda para a necessidade de melhor adequação da escola às características e demandas múltiplas dos adolescentes, oferecendo uma educação inclusiva, em que se valorizem as diversas linguagens e culturas presentes na nossa sociedade. É importante que a educação se faça para além dos muros da escola formal e que se preocupe não só com o currículo básico, mas também com os valores para a cidadania e solidariedade, implicando ainda na formação de um educador capaz também de transitar pelos diversos universos e singularidades dos educandos. Esta será uma educação “de fronteiras” (Milito & Silva, 1995), mais acessível aos adolescentes que estão transitando pelos espaços da rua.

Sobre as autoras

**Mirela Figueiredo Santos** é Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Ba (UEFS), Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA), Doutoranda em Saúde Coletiva, Salvador, Bahia.

**Ana Cecília de Sousa Bastos** é Doutora em Psicologia, Pesquisadora II-C do CNPq. Docente do Departamento de Psicologia da UFBA, Pesquisadora associada do Instituto de Saúde Coletiva, UFBA, e do Pontifício Instituto Superior de Estudos para o Matrimônio e a Família, Salvador, Bahia.

## Referências

- Bastos, A. C. S. (1994). *Modos de partilhar: A inserção da criança na vida cotidiana da família: Um estudo comparativo de casos*. Tese de doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Org. Volume), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature - nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 566-586.
- Grotberg, E. H. (1997). *Findings from the research and effectiveness of interventions*. Edmonton: IC Press.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletânea da ANPEPP*, 1(12), 79-86.
- Koller, S. H. & Hutz, C. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletânea da ANPEPP*, 1(12), 11-34.
- Leite, L. C. (1998). *A razão dos invencíveis: Meninos de rua – o rompimento da ordem*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB.
- Minayo, M. C. (1993). O limite da exclusão social: Meninos e meninas de rua no Brasil. *Saúde em Debate*, 62. RJ/SP: Huicitec. – ABRASCO.
- Milito, C., & Silva, H. R. S. (1995). *Vozes do meio-fio: Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Rosseti-Ferreira, M. C. & Silva, A. P. S. da (2000). *Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: Revisão bibliográfica à luz da perspectiva de rede de significações*. Manuscrito não-publicado. Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1995). Resilience in the face of adversity: Protective factor and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Smollar, J. (1999). Homeless youth in the United States: Description and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 85, 47-58.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tudge, J., Doucet, F. & Otero, D. (1999). Desenvolvimento infantil em contexto cultural: O impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar. *Interfaces Revista de Psicologia*, 2, 23-32.
- Valsiner, J. (1997). A construção subjetiva da intersubjetividade. *Interfaces Revista de Psicologia*, 1, 41-44.
- Winfield, L. (1996). The knowledge basis of resilience in African-American Adolescents. Em L. C. Crockett & A. Courter (Orgs.), *Pathways through adolescence: individual development in relation to social contexts* (pp. 87-11). New Jersey: Sage.

Recebido: 31/01/2001

Revisado: 03/07/2001

Aceito: 16/08/2001