

COM A PALAVRA O ADOLESCENTE: RESSIGNIFICANDO TRAJETÓRIAS DE RISCO NUM ESPAÇO DE FRONTEIRAS. UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Mirela Figueiredo Santos

Prof. Auxiliar do Dep. de Educação

Mestre em Saúde Coletiva (Instituto de Saúde Coletiva UFBA)

E-mail: mifis@uol.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação

Tel./Fax (75) 224-8084 – BR 116 – KM 03,

Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460

RESUMO — Esta pesquisa/ação realizou-se numa fundação de atendimento a adolescentes, entre 10 e 18 anos, em situação de risco social e pessoal, através da observação participante em dois grupos (35 adolescentes), ao longo de 7 meses. Os objetivos foram: - caracterizar os adolescentes, a partir das suas concepções sobre risco-proteção; auto-imagem; projetos de vida; - compreender o papel da participação em um projeto desta natureza na ressignificação das suas trajetórias de vida. Os discursos produzidos no espaço pedagógico, entre adolescentes e educadores, e os tipos de interação foram analisados, a partir de diários de campo. A principal referência teórica a orientar a discussão e interpretação dos dados é da Psicologia do Desenvolvimento, seguindo o modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Salientou a importância de se otimizar e construir espaços de convivência tais como o investigado, oportunizando aos adolescentes engajarem-se em interações positivas e ações pró-sociais, ao mostrar a dinâmica interativa e os processos desenvolvimentais possibilitados nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Situações de Risco; Recursos Pessoais; Dinâmicas Interativas.

* Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 24 a 28 de Setembro de 2000. Pesquisa feita em Feira de Santana de dezembro de 1996 a dezembro de 1998. Para efeito do relatório desse estudo os nomes dos entrevistados foram modificados.

ABSTRACT — *This research was carried out at an institution with adolescents (10-18 years old) under conditions of risk, through the participative observation of two groups (approximately 35 adolescents), throughout a seven-month period, where speech and interaction were recorded in field diaries. This research was aimed at characterizing the adolescents from the point of view of their conceptions of risk-protection, self-image, and life projects, and at understanding the resignification of their life trajectories, based on group experience. The discussion and interpretation of the data were guided by the theoretical reference of Developmental Psychology. The results revealed the developmental changes which took place during this time. The importance of spaces such as the one investigated, where adolescents have the chance of engaging in positive interactions and pro-social action, is emphasized. Implications for practice in the Educational area are also pointed out.*

KEY WORDS: *Adolescence; Risk conditions; Personal Resources; Interactive Dynamics.*

I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no espaço institucional da Fundação Cidade-Mãe (FCM), órgão da Prefeitura Municipal de Salvador, criada, em 1995, pela Câmara Municipal, que vem atuando no atendimento a meninas e meninos, na faixa etária dos 10 aos 18 anos, em situação de risco social e pessoal. Atuei como educadora e pesquisadora, no contexto dos grupos já existentes nas Casas de Acolhimento, quando me integrei à equipe do projeto de pesquisa e intervenção "Educação para Saúde, Cidadania e Qualidade de Vida", uma parceria entre a FCM e o Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA). O trabalho desenvolvido nas Casas consistia no reforço escolar e formação de cidadania, dentro do programa Cidadania Solidária, do qual participamos. A minha pesquisa foi um recorte desse projeto mais amplo e teve duração de 7 meses.

A imersão no cotidiano de meninos e meninas em situação de risco ocorreu a partir da minha escuta dos 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 conquis-

tas 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.

• ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO

Sob o rótulo de “adolescentes em situação de risco social e pessoal”, estão meninos e meninas vivendo em ambientes violentos, muitas vezes envolvidos no tráfico de drogas, vítimas de abuso e negligência ou exploração. A história de vida dessas crianças inclui experiências de abandono, exploração e vida na rua e tem se tornado objeto de interesse de estudiosos, como, KOLLER, HUTZ e BANDEIRA (1995).

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 despender horas tentando aumentar a renda familiar — definindo crianças *na* rua - a um maior engajamento, quando a rua passa a ser utilizada como seu local de moradia — definindo crianças *de* rua (ALVES, citado por KOLLER e HUTZ, 1996). As diferenças nem sempre são possíveis de se estabelecer com clareza. 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 utilizam-se 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 modo mais abrangente,

não implicando, necessariamente, a ausência do desenvolvimento de valores e a presença de deficiências morais específicas.

LEITE (1998) discute a dificuldade de aceitação do diferente ao longo da história, multiplicando-se 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).

Essas crianças e adolescentes estão, na 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, pela própria inadequação do sistema escolar em responder aos interesses de sobrevivência cotidiana da população de baixa renda” (p.103).

A autora aponta para o descaso pela cultura popular e o desejo de sufocar suas manifestações, excluindo-a do cenário, como se, no Brasil, só existisse uma cultura, e o resto fosse uma “sombra social” (p.29), e faz um alerta, quanto ao caráter das políticas para a infância pobre, restritas ao objetivo de “educá-las” num modelo higienista, ou com o intuito de “corrigir” condutas anti-sociais ou isolando-as nos internatos, como forma de repúdio às diferenças socioculturais.

A década de 90 encabeça mudanças jurídicas, políticas e culturais para proteção integral à infância e à juventude. Uma intensa mobilização se deu em torno da promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), considerado, juridicamente, como um dos mais avançados da atualidade, em conteúdo, metodologia e gestão. O Estatuto da Criança e do Adolescente, inovou quando trouxe a criança e o adolescente para o lugar de sujeitos de direito, — “a todas as crianças e adolescentes do território nacional, sem distinção” (p.227) — na medida em que os considera como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e como prioridade absoluta das políticas públicas. Segundo COSTA, MORAES e COELHO (1990), “o Estatuto, mais do que um Projeto de Lei, é um Projeto de Sociedade, deflagra uma tendência irreversível na direção de mudanças (...)” (p.22). Porém necessita e requer, além do

amparo jurídico, o comprometimento social, a transformação de uma “cultura” arraigada da exclusão do diferente, das minorias e a construção de respostas para lidarmos com as questões implicadas nas desigualdades de desenvolvimento da adolescência, em países pobres.

Segundo dados do levantamento da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPd,1998), as demandas por políticas públicas para a juventude permanecem “como estados de coisas” (p.739), ou seja, são ainda precariamente resolvidas. A avaliação mostra que o enorme contingente de jovens (31.1 milhão) não pode ser tratado de maneira uniforme e que, no Brasil, são raras as políticas que contemplam a especificidade da juventude.

A promoção da saúde desse grupo enfrenta uma série de desafios, que vão desde a desigualdade de oportunidades, em termos de acesso a sistemas educacionais, saúde, trabalho e bem-estar social, à necessidade de se incrementar ações nos níveis de prevenção, com a participação de outros setores e organizações da comunidade. E, ainda, a necessidade de vontade política, formação de redes sociais de apoio, participação de serviços locais diferenciados e valorização da participação dos adolescentes e jovens, na promoção da sua saúde e bem-estar.

Ao invés de um fenômeno natural e universal, a adolescência precisa, portanto, ser pensada como um fenômeno sociocultural, na direção apontada por Peres (1995), de que é uma experiência humana, vivenciada de distintas formas, “a depender das condições materiais/objetivas e subjetivas de existência de sujeitos sociais” (p.16).

A partir do panorama aqui esboçado, retomo a questão central da pesquisa, que é compreender quem são estes sujeitos (adolescentes em situação de risco social e pessoal) e qual o papel que a participação em um Projeto da natureza do que vem sendo desenvolvido no âmbito da Fundação Cidade-Mãe tem na ressignificação das suas trajetórias de vida.

• MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO

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

- *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).
- 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* próprios, gerados por tais processos.
- 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 acima.

À luz do modelo ecológico do desenvolvimento, entendemos a importância da relação entre a pessoa em desenvolvimento e um adulto significativo, formando o que BRONFENBRENNER (1996) denominou díade, em que as duas pessoas prestam atenção uma à outra, reconhecem-se como parte dessa interação, participam conjuntamente de uma atividade e/ou passam a existir fenomenologicamente, mesmo quando não interagem face-a-face. Segundo Bronfenbrenner, a díade é importante para o desenvolvimento, por dois aspectos: funciona como contexto de desenvolvimento e é um nível básico para a construção de estruturas interpessoais mais amplas (tríades, tétrades).

Na vida dos adolescentes aqui investigados, cuja ecologia desenvolvimental é fragilizada pela referência pouco participativa da família e outras redes sociais de apoio, o educador ocupa um lugar central.

As suas trajetórias fundiram-se à trajetória do grupo na instituição. Esse passou a ser o espaço privilegiado no qual podiam exercer formas de participação, mediadas pelas relações e recursos institucionais. Pode-se, então, defini-lo como um espaço, de prática coletiva, no qual os processos de mudança (desenvolvimento e aprendizagem) estão ocorrendo, à medida que se compartilham valores, modos de fazer coisas, de falar; a partir do envolvimento conjunto em atividades mais ou menos estruturadas (CROCKETT e COURTER, 1998).

O foco desta análise está nos limites e possibilidades atualizadas pelos adolescentes no espaço transicional das Casas de Acolhimento, onde se realizou esta pesquisa-ação.

II METODOLOGIA

• PERSPECTIVA INTERACIONISTA

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 compreensão do desenvolvimento-em-contexto e a visão interacionista e co-construtivista do desenvolvimento humano (VALSINER, 1992) constituem modelos de análise não-reducionistas e que contemplam a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos aqui investigados. Parte-se da idéia da construção do psiquismo com base nas experiências e expectativas compartilhadas entre os sujeitos e o seu contexto, entre pesquisador e pesquisado. O fenômeno aqui recortado faz parte de uma unidade pessoa-contexto, que implica uma relação de interdependência entre mudanças no contexto e mudanças pessoais, requerendo métodos e estratégias condizentes com a dinâmica de tais processos.

• SUJEITOS E CONTEXTOS

Foram participantes deste estudo seis grupos de adolescentes do sexo masculino e feminino, em idade entre 12 e 13

anos, na sua maioria. A menor idade identificada foi de 9 anos (um caso) e a maior, de 18 anos (um caso). Estavam cursando entre a primeira e a quinta séries, com maior concentração na terceira série do ensino fundamental. Eram provenientes do Centro Histórico e da periferia de Salvador (Saramandaia, Bairro da Paz, Calabetão). A maioria residia com os pais e irmãos, ou só com a mãe e irmãos.

A pesquisa-ação foi realizada no contexto institucional da Fundação Cidade-Mãe, nas duas Casas de Acolhimento, situadas em bairros distintos de Salvador, e aqui denominadas de Casa 1 e Casa 2, no turno da manhã e à tarde.

Durante os sete meses da pesquisa, acompanhamos os seis grupos distribuídos nas duas casas, focando a análise em dois grupos, um em cada Casa, totalizando, aproximadamente, 35 adolescentes. Cada grupo deveria conter 20 elementos, porém apresentavam uma certa flutuação pela própria natureza do trabalho.

A pesquisadora incorporou-se a esses grupos, como técnica (psicóloga) do ISC/UFBA, exercendo a mesma função das demais educadoras na rotina institucional. Na Casa 1, foi acompanhado um grupo só de meninos, que já tinham vivenciado alguma experiência na rua e que foram encaminhados para a instituição pelos Conselhos Tutelares ou pela própria família e, na Casa 2, foi acompanhado um grupo misto de adolescentes, provenientes de comunidades periféricas de Salvador, encaminhados das oficinas culturais da própria instituição. Cada encontro era registrado ao final, reconstruindo-se os diálogos e os confrontos dos adolescentes entre si e com os educadores, 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.

- EPISÓDIOS INTERATIVOS

A unidade básica de análise são os episódios interativos, categoria que reúne, numa mesma unidade, mudanças na pessoa e mudanças no contexto, refletindo interações recípro-

cas e influências mútuas entre os participantes (adolescentes e educadores). Os episódios caracterizam-se por ilustrar o contexto interativo, no qual os discursos são produzidos, recuperando-se os diálogos e a narrativa da pesquisadora.

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

- A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS

Os episódios começaram a sofrer um tratamento, e à medida que se lhes atribuíram significados, foi se delineando um novo foco de análise numa coluna intitulada “tipos de interação”. Deste modo, à medida que os dados foram ganhando em organização, novos níveis de análise fizeram-se necessários, emergindo um outro eixo: os recursos pessoais revelados, como produto dos processos de co-regulação, nas interações dentro dos grupos.

Assim, pode-se descrever, também, a construção de categorias como um resultado do próprio processo de análise, expressando-se em dois grandes conjuntos, com suas respectivas subdivisões:

- 1- categorias descritivas: expressam um retrato dos atores sociais (adolescentes) e dos cenários onde interatuam: auto-imagem; percepção a respeito da Casa, da rua e da família e projetos de vida.
- 2- categorias interativas: expressam como os atores se movem nos espaços sociais (especificamente dentro da instituição, onde foram observados), ou seja, **os tipos de interação** que travam entre si e com os adultos, subdividida em: (adaptação do modelo de categorias de BRONFENBRENNER(1996) para avaliar a qualidade do contexto desenvolvimental):

- modos de participação – antagonismo, ação unilateral e ação conjunta;

- equilíbrio de poder: rigidez do poder, reconhecimento do poder, alternância do poder;

• dimensão afetiva: afetividade unilateralmente positiva ou negativa e mutuamente positiva ou negativa e os **recursos construídos** no contexto grupal, utilizados na resolução de problemas: inflexibilidade, heterocontrole/autonomia, auto-regulação.

• ENFOQUE LONGITUDINAL

A análise acontece, então, em dois planos: um mais etnográfico, através de uma descrição das suas concepções sobre a dinâmica risco-proteção nos espaços sociais onde transitam (a Casa, a rua, a família); noção de si mesmos e seus projetos de vida. Num outro plano, foi realizado um enfoque longitudinal, ao analisar 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), remetendo à perspectiva ecológica do desenvolvimento, à noção de co-construção e de co-regulação.

III RESULTADOS

Dentro do limite possível no tempo-espço desta investigação, o que foi mais focalizado foram as experiências dos adolescentes que acompanhamos, diante das circunstâncias de risco relacionadas as suas trajetórias de vida. Pudemos observar como se movem diante dos desafios, com base nos recursos pessoais constituídos no espaço grupal, não sucumbindo a “rotas” que ponham em risco sua saúde e bem-estar.

As mudanças desenvolvimentais foram recíprocas, tanto dos adolescentes quanto dos educadores. Segundo FOGEL (1993), tais mudanças originam-se na relação dinâmica entre comunicação, *self* – concepção sobre si mesmo – e cultura. Ou seja, a comunicação possibilita a percepção do *self* e conduz a mudanças na auto-percepção, a partir dos ajustes contínuos e mútuos de ação entre os parceiros.

• A INSTITUIÇÃO ENQUANTO “PALCO DE NEGOCIAÇÕES”

A passagem da “lei da rua” para a “lei da cultura” – como menciona FÉRES (1998) – é possibilitada pela construção de

novas habilidades nesse espaço de convivência, que facilitam a apropriação da cultura por meio das trocas simbólicas.

A consciência sobre direitos e deveres vai se construindo no convívio grupal, à medida que se vão criando regras dentro do grupo, nem sempre cumpridas, pois ainda é difícil fazê-lo. Mas, é, no embate diário, que vão percebendo a si mesmos e percebendo o outro, organizando-se e reivindicando de forma mais consciente, à medida que vão construindo a noção de pertencimento ao grupo.

Essa consciência vai se ampliando, vão saindo da posição de vítimas, cuja única “tábua de salvação” seria a instituição, para se perceberem como cidadãos, uma cidadania ainda em construção:

Diante de uma reivindicação deles sobre segurança, foi gerada uma discussão sobre segurança na cidade. P. (13 anos). diz que deveriam andar armados. G. (12 anos). rebate: “cê é burro é, se tem blitz no ônibus”. J. (12 anos) defende o uso da arma: “se fosse governador dava uma arma para cada pessoa”. Jo. (14 anos). e P. também concordam com o uso de armas. “Só matando mesmo” - alguém comenta. Jo. afirma: “eu não tenho medo de morrer mesmo não”. Ao final, o discurso muda e um deles diz que a prefeitura deveria colocar mais iluminação nas ruas.

A instituição pode significar um porto seguro, um lugar de referência. 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, precisa 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”.

A instituição representa muito mais do que o reforço escolar, ali eles têm um papel social e querem ser reconhecidos:

Chego à Casa 1 antes das educadoras, observo as atividades fixadas nas paredes. Encontro um cartaz onde está listado “direitos do cidadão”: não ser espancado; praticar esporte; viajar; ter todos os documentos; lazer, brincar, ir ao circo, subir em árvore. Do outro lado da folha colocaram os deveres: não ficar sem camisa; respeitar os direitos dos outros, ir à escola, votar, chegar às 8:00 horas. Do lado de fora eles começam a se reunir, aguardando o portão abrir, conversam, brincam, cantam...

Para muitos adolescentes, a instituição significa, talvez, a primeira inclusão num espaço social que lhes oferece alguma oportunidade de ressignificar suas trajetórias de vida.

A instituição mostra-se, então, como um espaço de convivência, de trocas, de diálogo, em que vão construindo suas identidades em conjunto com os outros, checando informações e trocando experiências.

• CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PROJETOS DE VIDA

Nos grupos, eles vão construindo uma identidade, diferenciando-se dos outros membros do grupo. As contradições, conflitos e crises são partes integrantes do processo de desenvolvimento humano. É, neste processo de negociação, que o indivíduo constrói sua identidade (ROSSETI-FERREIRA E SILVA, 2000).

A condição de estar ali os faz diferentes daqueles que chamam de pivetes de rua, “*que ficam na rua cheirando cola e roubando*”. A identidade se constrói a partir de uma negação: “não sou pivete de rua”, aí eles passam a se constituir enquanto sujeitos pertencentes a uma instituição. Essa noção de pertencimento (inclusão) é ainda muito incipiente, já que pouco apoiada no que se é ou no que de fato se quer ser. A inclusão aqui se dá pela exclusão de outros espaços sociais.

A realidade sociocultural emerge das falas dos adolescentes, no modo como se colocam, ou melhor, em como interpretam fatos do seu cotidiano, revelando uma cultura particular ou

“periférica”, no sentido de estar situada na periferia do contexto cultural tido como “legítimo”(NICOLACI - DA - COSTA, 1987).

Deparamo-nos, muitas vezes, com as contradições entre o nosso discurso, um discurso muitas vezes “pronto”, e as suas vozes ecoando, fruto da relação concreta com suas realidades, extrapolando qualquer nível de elaboração abstrata, confirmando a análise da autora de que “o concreto e o aqui agora obliteram o abstrato e o futuro” (p.49):

Constróem histórias a partir de alguns personagens desenhados numa atividade:

o capoeirista –“ é um capoeirista que está indo para a lagoa do Abaeté para jogar capoeira, ele é contra-mestre”;

a manequim: “é manequim, desfila, samba, é bonita, é famosa, tira foto e viaja para todos os lugares” ;

e a mulher nua: “é garota de programa...Vende o corpo para ganhar dinheiro...Entrou nesta vida porque vivia na rua...Tem 15 anos, a mãe deixou ela no lixo quando nasceu...Uma velha mendiga criou ela e morreu quando ela tinha 6 anos...Tem amigos do tipo dela...Quer sair desta vida, mas não consegue pois deve ao cara que contratou ela...”

Embora sejam histórias criadas em torno de personagens fictícios, qualquer semelhança, certamente, não é mera coincidência, pois revelam o imaginário social, na qual estão imersos.

As contingências de sobrevivência levam-nos a um imediatismo, uma urgência, como já havia sido exposto — no sentido de conseguir incrementar a renda da família — cuja única fonte é, muitas vezes, a bolsa que recebem da instituição, o que deixa pouca margem às aspirações, aprisiona-os à realidade concreta.

O que almejam esses adolescentes? Pertencer ao “projeto” e permanecer nele, como um possibilidade de participação em alguma oficina e ter uma profissão:

“quero trabalhar como baterista, R. (assistente social) disse que eu vou para uma oficina de percussão”;

Ou ainda “*ser estilista*” e, para tanto, participar da oficina de desenho.

Estudar quase não aparece nas suas falas, o trabalho aparece como mais importante, pois é o que traz a resposta mais imediata. E ocorre-nos uma questão central: Para que lhes tem servido a escola? Segundo conclusões de um estudo citado por NICOLACI-DA-COSTA (1987), “a escola é inadequada para atender às necessidades dos alunos de camadas populares, pois seu ensino é descontextualizado, seus métodos imperfeitos, seus professores mal remunerados (e muitas vezes mal preparados), suas instalações precárias”. Esse aluno seria como um estranho que tenta interpretar o padrão cultural do grupo social com o qual está em contato, “cabe a ele este esforço árduo de fazer pontes entre estas duas culturas (pois somente ele conhece ambas)”.

Ao mesmo tempo, percebe-se a importância do saber para eles e o incômodo gerado pelo não saber fazer que se manifestou muitas vezes nos grupos, com reações exasperadas diante da frustração. Eles querem participar da cultura letrada que os mantém excluídos.

Quais as reais possibilidades de engajamento em projetos de vida que possam trazer-lhes novas possibilidades de ação e interação? Nesse sentido, os dois grupos encontram-se na mesma situação, vêm de uma escolarização deficiente, com algumas deficiências específicas com relação à leitura e à escrita, principalmente, e com poucos recursos de participação social que lhes permitam ascender socialmente.

- A CO-CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES - MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

As respostas foram sendo co-construídas diante dos desafios. Tanto os adolescentes quanto as educadoras estavam em busca de sentidos, muitas vezes caminharam juntos, outras vezes se distanciaram. Perceberam-se, no entanto, mudanças nos discursos de ambos (e aqui também me incluo). O educador esteve o tempo inteiro reconstruindo a sua atuação, a partir dos erros e acertos na experimentação.

O espaço institucional constituiu um novo contexto desenvolvimental, organizando suas rotinas, oferecendo novos modelos de socialização, possibilitando aos adolescentes experimentarem trajetórias de vida diversas das que foram construídas sob condições pouco favoráveis, em espaços limites (famílias, comunidades e a rua), fragilizadas por uma dinâmica risco-proteção, no mínimo, flutuante. As modificações destacadas são relevantes para demonstrar que uma intervenção da natureza da que foi conduzida neste Projeto repercute imediatamente, em direcionamentos positivos, no processo de desenvolvimento dos adolescentes.

Foi possível reconhecer mudanças, principalmente na Casa 1, onde as transformações foram mais significativas (ver tabelas 1 e 2). Na Casa 1, vimos um movimento mais dinâmico do grupo, no sentido da superação das circunstâncias pouco favoráveis (antagonismo, qualidade afetiva unidirecionalmente negativa), pela construção conjunta da confiança mútua e da vinculação positiva entre educadores e adolescentes e por um equilíbrio evolutivo de poder responsivo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento. O que 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, nesse ambiente, um monitoramento consistente. Embora, aqui, não estejamos falando em transtornos do desenvolvimento, não deixamos de considerar alguns “déficits” pessoais e sociais existentes entre os adolescentes em questão 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.

Ao lado disso, verificamos que a maior estabilidade das rotinas e vínculos afetivos estabelecidos na Casa 2 favoreceu o engajamento progressivo em atividades mais complexas, o que pode ser traduzido 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 faci-

litado pela dinâmica grupal preexistente (adolescentes que já haviam participando de oficinas culturais promovidas pela instituição). Isso, 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 entre aquele ambiente e outros ambientes, tais como, a escola e a família.

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) Antagonismo ação unidirecional (ed-ad)*	Momento 2 (2 meses) Ação unidirecional ação conjunta	Momento 3 (3 meses) ação conjunta
Modos de participação			
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) Ação conjunta	Momento 2 (2 meses) Ação conjunta	Momento 3 (3 meses) Ação conjunta
Modos de participação			
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

IV DISCUSSÃO (IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA)

A abordagem principal na qual este trabalho se ancora, o modelo ecológico, tentou mostrar a natureza bidirecional e sinérgica dos processos de desenvolvimento, nos quais se observam disposições ativas do sujeito em desenvolvimento.

Assinalamos, com base nessa compreensão, 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 meninos/meninas, a constância e estabilidade no relacionamento, 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 recursos que possibilitam, aos adolescentes, a construção de novas respostas socialmente válidas para lidarem com as adversidades. Vimos o quanto pertencer ao Projeto pode ressignificar suas vidas, desde a oferta de um espaço saudável de desenvolvimento e aprendizagem à possibilidade de uma profissionalização e inserção social. No contexto de projetos educativos, cabe ressaltar a necessidade de uma estratégia de trabalho que dê significado ao cotidiano e se articule com o projeto de vida do menino/menina.

Os recursos pessoais, revelados em ambos os contextos interativos — diferentemente para cada grupo — precisam ainda ser reforçados e enriquecidos por recursos sociais que possibilitem, aos adolescentes, um engajamento em interações com adultos e pares que promovam trajetórias desenvolvimentais positivas, como aponta o estudo de SMOLLAR (1999), com jovens moradores de rua. A autora assinala que esses 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.

Por fim, salientam-se as possibilidades de ressignificação das trajetórias desses adolescentes, com a participação num novo contexto desenvolvimental (as Casas de Acolhimento):

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 (ROSSETI-FERREIRA E SILVA, 2000, p.17).

Diante das reflexões aqui apresentadas, consideramos como aspecto mais relevante gerado por esta pesquisa as implicações para a prática. Os resultados, mais do que engendrar novas construções teóricas ou confirmar proposições sólidas, possibilitaram refletir práticas de relevância social, apontando para pontos positivos, limitações e possibilidades.

• ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

As implicações para a educação apontam 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, além de apontar para um novo modelo de educação, a educação “de fronteiras” (MILITO E SILVA, 1995), mais acessível aos adolescentes que estão transitando pelos espaços da rua. 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 para a solidariedade, implicando, ainda, a formação de um educador capaz, também, de transitar pelos diversos universos e singularidades dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, 1990.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

BRONFENBRENNER, U. ; CECI, S. J. Nature – Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective; a bioecological model. **Psychological Review**, v.101 n.4, p.566-586, 1994.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da et al. **A Criança, o adolescente e o município: entendendo e implementando a lei n. 8069/90**. Brasília, [s.n.], 1990, 55p.

CROCKETT, L.J., COURTER, A. C. **Pathways Through Adolescence, individual development in relation to social contexts**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

FÉRES, Nilza Rocha. Meninos e meninas na rua: eles fazem o que sabem, mas não sabem. **Psicologia Ciência e Profissão**, n.02, p.46-55, 1998.

FOGEL, Alan. **Developing Trough Relationships: origins of communication, self and culture**. New York: Harvester, Wheatsheaf. c. 2,1993.

HUTZ, C. S. et al. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. **Coletâneas da ANPEPP**, v.1 n.12, 1996.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. **Coletânea da ANPEPP**, v.1, n.12, p.11-34, 1996.

LEITE, L. C. **A razão dos invencíveis: meninos de rua – o rompimento da ordem (1554 – 1994)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB, 1998.

MILITO, C., SILVA, H. R. S. **Vozes do meio - fio: etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1995, p.192.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campos, 1987, 98p.

PERES, F. **Adolescência, em busca dos sujeitos sociais**.1995, 209p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSSETI-FERREIRA,M.C.; SILVA, A.P.S. da. **Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: revisão bibliográfica à luz da perspectiva de rede de significações**, 2000, (Mimeo).

RUA, G. Gastos com Políticas Públicas para a Juventude. **Jovens acontecendo nas trilhas das políticas Públicas**. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998. v.2, p.716-732.

SMOLLAR, Jaqueline. Homeless Youth in the United States: Description and development issues. **New Directions for Child and Adolescent Development**. Homeless and Working Youth around the World: Exploring developmental issues. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. n.8, p.47-58, 1999.