



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Bastos Sousa, Ana Cecília de; Santos Figueiredo, Mirela
Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Resignificando
Trajetórias de Risco
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, núm. 1, 2002
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815106>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores na Instituição: Resignificando Trajetórias de Risco

Mirela Figueiredo Santos¹

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 adolescentes entre si e com os educadores, ao longo de sete meses. Pretende-se aqui demonstrar, através dos resultados e discussão, as mudanças nas concepções e no comportamento dos adolescentes entre si e com os educadores, no que diz respeito a duas categorias: tipos de interações construídos, a partir de uma breve caracterização de suas concepções sobre risco-proteção, concepções sobre projetos de vida. Privilegiou-se o modelo ecológico do desenvolvimento humano e o modelo multifatorial de risco, para a compreensão dos processos sinergísticos e bi-direcionais de co-construção e co-regulação. Os resultados apontam mudanças significativas efetivadas a partir de uma intervenção da natureza da que foi realizada e a repercussão positiva no processo desenvolvimental dos adolescentes. Salienta-se a importância de se otimizar convivência, oportunizando aos adolescentes engajarem-se em ações pró-sociais e encontrarem rotas alternativas 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, from 10 to 18 years, through the participative observation in two groups of approximately 20 participants, over a seven-month period. Considering the results and through discussion, the aim of this research is to show the changes in the conceptions and behavior of adolescents among themselves and among the educators, in relation to two categories: types of interactions constructed, based on a brief characterization of their 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 bidirectional processes of co-construction and co-regulation. The results reveal significant changes following the intervention and a positive direction towards the adolescents' developmental process. Emphasis is given to the importance of creating spaces where adolescents can live together, sharing experiences and engaging in pro-social activities and 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 negligéncia ou exploração. Sua

diversos níveis de inserção: desempregados, sem moradia, suprir a renda familiar – condutores de ônibus e taxistas na rua - a um maior engajamento social, que pode ser utilizada como seu local de inserção.

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)

Minayo (1993) tentou compreender como a violência estrutural, provocando o êxodo de crianças de seus lares em busca de sobrevivência, aliada à delinqüência 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).

rer sobre uma base regular e duradoura. São descritas como processos proximais (b) A forma, o poder, a essência e a dinâmica dos proximais variam como uma função das características do desenvolvimento da pessoa – mais imediato e mais distante – e dos resultados em consideração. (c) Processos proximais servem como mediadores para a atualização do potencial genético. O desenvolvimento psicológico efetivo, diferente de um processo de maturação, é resultado de uma função conjunta dos três fatores.

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

Bastos (1994) assinala que o contexto social é um fenômeno sócio-histórico, na medida em que o sujeito o percebe e lhe atribui significados. Dentro desse contexto sócio-construtivista, o contexto de desenvolvimento é construído: o sujeito afeta o ambiente que está sendo afetado por ele, simultaneamente (Bastos, 1992). Nessa perspectiva, há um avanço na tentativa de dicotomizar indivíduo e ambiente como sistemas isoladas, embora com identidades autônomas.

A cultura é incluída neste modelo de desenvolvimento como uma dimensão de qualidade do ambiente, "que o torna específico e que pretende reunir numa mesma unidade de significado cultural – compreendendo sua natureza histórica e social – e processos desenvolvimentais, ‘construídos em interação’" (Bastos, 1994, p. 32). A cultura é visto como um organizador, estruturando e regulando o contexto de desenvolvimento. À medida em que o adolescente vai entrando em contato com o mundo exterior, a cultura

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.

do no âmbito da Fundação Cidade Mãe, para a resignificação das suas trajetórias.

Método

A marca metodológica deste estudo é a participação do participante, num contexto de ação (intervenção pedagógica, atrações e direcionadas aos adolescentes), de uma compreensão conjunta, da qual os participantes dela participam. A pesquisa-ação é um processo onde os atores interatuam, encarregados de uma ação concreta, soluções aos problemas que se esclarecer, os problemas na situação, o resultado final, a produção de conhecimento (Rutter, 1988). Pode-se falar ainda, numa perspectiva de ação, em que a rede de dados gerado é dividida entre a pesquisa e a equipe da instituição afiliada à pesquisadora.

Participantes e Contextos

Esta pesquisa foi realizada na Fundação Cidade Mãe (FCM), que atende crianças e adolescentes de 10 a 18 anos, em situação de risco, desenvolvida através de uma parceria com o Instituto de Saúde Coletiva (ISCA) e a implantação, nas Casas de Acolhimento, de uma pesquisa e intervenção “Educacional e Qualidade de Vida”. O projeto nas Casas consistia no reforço escolar, dentro do programa Cidadania, que a pesquisa se inseriu. Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo e teve duração de 18 meses.

A imersão no cotidiano de uma instituição de risco se deu a partir da escuta, de ouvir e falar da violência nos ambientes de vida, de

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) ³.

O contexto dos grupos já existentes nas Casas de Acolhimento: Casa 1 (para meninos) e Casa 2⁴ (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

eram registrados em diários de campo, por comentários livres da pesquisadora, realizados por todos os membros da UFBA, no período focalizado, foram considerados, no momento em que se realizava por semana com as coordenadoras e com suas observações. Tais registros foram inseridos numa matriz de dados, e denominados episódios interativos (condensação dos dados que retratavam a situação de interação e diálogo entre educadores) totalizando aproximadamente 150 horas.

Análise de Dados

A unidade básica de análise são os episódios interativos, categoria que tenta reunir numa mesma unidade a ação de uma pessoa e mudanças no contexto, refletindo as relações reciprocas e influências mútuas entre os adolescentes e educadores). Os episódios interativos servem para ilustrar o contexto interativo, onde os episódios foram produzidos, recuperando-se os diálogos entre pesquisadora. Cada episódio foi delimitado por um recorte nos registros que descrevesssem uma situação de interação, envolvendo um ou mais adolescentes e educadores, no momento em que foram produzidos, encerrando-se no momento em que se desfazia (como uma cena que se inicia e termina, ou quando as personagens mudam de posição).

O foco escolhido da análise foi as interações entre os adolescentes e os educadores, sem contudo ignorar as relações entre eles e com algum fundo social que desempenha como parte do contexto.

Os episódios analisados foram inicialmente organizados em categorias temáticas. Do tratamento dessas categorias, medida que se lhes atribuiu significados, e que foram organizados, foram emergindo sucessivamente temas dentro dos quais foram propostas as categorias de análise do estudo: tipos de interação e recursos para a mediação, ambos produtos dos processos de co-regulação que ocorrem no interior dos grupos.

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 externo.

e) *Capacidade de negociação*: adolescente se mostra disposto a negociar com o educador uma outra resolução e quando já é possível fazem os mesmos.

Este sistema de classificação é baseado no modelo diáde desenvolvimental seguindo a teoria de Giddings (1996), relevante para descrever as relações interacionais estreitamente ligadas ao contexto social.

Resultados

O espaço institucional se insere num contexto desenvolvimental, que é o processo de socialização, oferecendo-lhes novos modos de viver e de pensar, possibilitando aos adolescentes a construção de alternativas de vida às questões sociais e familiares, em condições pouco favoráveis, em contextos de marginalização (família, comunidades e a rua), fragilizando sua identidade e sua proteção no mínimo flutuante. O relato do garoto que revela como experimentou a experiência numa atividade dirigida - o fato de ter que entrar para o projeto, de ter medo de ser expulso, de sentir-se assim não ficaria no meio deles, de sentir-se orgulhoso que desde que está lá não cheira mais, mesmo quando vai para casa chamando-o .

As modificações destaca-se a capacidade de negociação, demonstrar que uma intervenção pode ser realizada de forma positiva, conduzida nesse Projeto, respeitando as regras e normas da instituição.

Tabela 1. Mudanças nos Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores ao Longo do Projeto

Casa 1	Momento 1 (2 meses)	Momento 2 (2 meses)
Modos de participação	antagonismo ação unidirecional	ação conjunta ação unidirecional

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

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

*ad-ed = interação entre adolescentes e educadores

ad-ed = 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 responsável 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

participavam compartilhando tarefas e exemplo a composição de uma dramatização da gravidez na adolescência). Essas alterações traduzidas para o modelo ecológico dão o efeito dos processos proximais sobre o que seria mais forte em ambientes estáveis. Casa 2 configurou-se, então, como um ambiente favorável ao desenvolvimento, pela qual foi construído e facilitado pela dinâmica grupal (adolescentes que já haviam participando das promovidas pela instituição). Isto porém, não serve para garantir que todo o potencial desenvolvi-

O potencial desenvolvimental de um adolescente depende em função do número de vínculos apoiadores que existem entre aquele ambiente e outros ambientes, tanto a nível social quanto a nível familiar. A visão de como o adolescente percebe as possibilidades de transformação, parte de uma compreensão do projeto desta natureza puderam ser reavivadas pelos educadores. Mudanças foram detectadas, que se refere ao comportamento dos adolescentes, ao seu envolvimento pela instituição, nos seus diferentes processos de crescimento, auto-estima, incremento de habilidades sociais, participação no dia-a-dia, ao diálogo e à convivência, alegria, motivação, humor, critério, uso construtivo do tempo e do espaço.

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 freqüência 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

reivindicam pela sua segurança. Além disso, querem mais do que o reforço escolar, querem ser reconhecidos.

Na Casa 2, os adolescentes participam de oficinas culturais⁵ que funcionam de forma rotinária e possuem maior consciência social e cívica da instituição. Esta, para eles, significa participação, além da família e dos amigos, em grupos, a instituição ocupa um espaço importante estruturando suas rotinas e oferecendo oportunidades de socialização.

Discussão

Assinalamos, com base na compreensão bidirecional e sinérgica dos processos de socialização, elementos importantes para que os adolescentes sejam capazes de lidar com a situação de risco - funcional ao seu desenvolvimento dos partidos, ao seu relacionamento entre a equipe, entre adolescentes, a constância e estabilidade da instituição, o cultivo da reciprocidade e mutualidade, a construção de novas respostas e a capacidade de lidar com as interações.

A instituição, enquanto novo contexto social, oferece para estes adolescentes recursos e competências que contribuem para a construção de novas respostas e que lhes permitem lidarem com as adversidades.

Os recursos pessoais, como a capacidade de lidar com contextos interativos, precisam ser construídos e enriquecidos por recursos sociais que promovam um engajamento em interações que promovam trajetórias de vida saudáveis, como aponta o estudo de Siqueira (2005) sobre adolescentes moradores de rua. A autora destaca que esses adolescentes necessitam não só de lugares para viver, estudar e educar, mas também de ambientes que lhes permitam exercer autonomia ou seja, estruturas de opção, de escolha.

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 Rossetti-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. Estas são algumas “lentas” (Mello, 1998) soluções para o problema.

Referências

- Bastos, A. C. S. (1994). *Modos de partilhar: A inserção da família: Um estudo comparativo de casos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento: ambientes naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trad. J. L. Gómez, 1979)
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of human processes. Em W. Damon (Org. Série) & R. M. Hinde & M. Stevenson-Hinde (Eds.), *The handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, pp. 993-1027. New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature - nurture in developmental perspective: A bioecological approach. *Development and Psychopathology*, 6, 566-586.
- Grotberg, E. H. (1997). *Findings from the research and practice of resilience*. Edmonton: IC Press.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletânea da Faculdade de Psicologia*, 1, 79-86.
- Koller, S. H. & Hutz, C. (1996). Meninos e meninas: diferenças e similaridades. *Coletânea da Faculdade de Psicologia*, 1, 1-10.
- Leite, L. C. (1998). *A razão dos invencíveis: Meninos e meninas na adolescência*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB.
- Minayo, M. C. (1993). O limite da exclusão social: a questão da vulnerabilidade. *Saúde em Debate*, 62. RJ/SP: Huicam.
- Milito, C., & Silva, H. R. S. (1995). *Vozes do meio-fio: Entrevistas com adolescentes*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Rossetti-Ferreira, M. C. & Silva, A. P. S. da (2000). *Casas de Acolhimento e adolescentes: um estudo sobre a vulnerabilidade e o envolvimento com o crime: Revisão bibliográfica à luz das teorias da resiliência e da vulnerabilidade*. Manuscrito não-publicado. Centro Universitário de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1995). Resilience in the face of adversity: implications for interventions among children and adolescents. *Resilience and resistance to psychiatric disorder*. *British Journal of Psychiatry*, 179, 598-611.
- Smollar, J. (1999). Homeless youth in the United States: risk 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. & Odero, D. (1999). Desenvolvimento social e contexto cultural: O impacto do engajamento social no cotidiano familiar. *Interfaces Revista de Psicologia*, 1, 1-10.
- Valsiner, J. (1997). A construção subjetiva da interação. *Revista de Psicologia*, 1, 41-44.
- Winfield, L. (1996). The knowledge basis of resilience: the case of adolescents. Em L. C. Crockett & A. Cornell (Eds.), *Resilience through adolescence: individual development in relation to social contexts*. Washington, DC: American Psychological Association.