

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALEX SANDRO GOMES PESSOA

**O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES
VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL: RISCO E PROTEÇÃO**

**Presidente Prudente
2011**

ALEX SANDRO GOMES PESSOA

**O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES
VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL: RISCO E PROTEÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maria Coimbra Libório

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

**Presidente Prudente
2011**

Pessoa, Alex Sandro Gomes.

O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: Risco e Proteção / Alex Sandro Gomes Pessoa. - Presidente Prudente: [s.n], 2011
122 f.

Orientador: Renata Maria Coimbra Libório
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Banca: Sílvia Helena Koller, Maria Suzana De Stafano Menin

1. Adolescência. 2. Violência Sexual. 3. Escola. 4. Resiliência. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



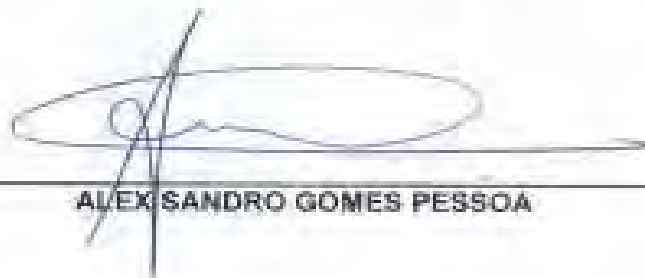
Prof. Dra. RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO
(ORIENTADORA)



Prof. Dra. SILVIA HELENA KOLLER
(UFRGS)



Prof. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(UNESP/Pres. Prudente)



ALEX SANDRO GOMES PESSOA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 16 DE JUNHO DE 2011

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

*Aos que desejam acima da própria vida
que o passado não enfraqueça os belos
sonhos, que clamam por espaços de
proteção e buscam no olhar do outro o
refrigério para a dor. Aos vitimizados pela
exclusão e desigualdade. À infância e à
adolescência não idealizada.*

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas colaboraram de alguma forma para a concretização desse trabalho, que espero não cometer indelicadezas e, tão pouco, injustiças. Aqueles que porventura não foram citados, mas fizeram parte desse processo, por favor, sintam-se contemplados.

Início reverenciando duas mulheres fortes e destemidas, que enfrentaram situações difíceis no decorrer da vida, mas nunca transpareceram fraqueza ou covardia. As palavras incentivadoras e os olhares confiantes me impulsionavam em direção aos meus objetivos. Obrigado Mãe! Obrigado minha querida avó! Amo vocês incondicionalmente!

Aos meus queridos irmãos, Daniela e Guilherme, que experimentaram nesses anos todos o sabor amargo da saudade, mas sempre compreenderam os propósitos e assimilaram a necessidade da ausência.

E mesmo que o destino nos leve por caminhos ainda mais distantes, saberei que vocês estão por perto. Posso senti-los de uma forma tão real, que quase posso tocá-los, mesmo estando tão longe. Os momentos de alegria e cumplicidade são registros preciosos que asseguram a longevidade do meu amor por vocês, meus queridos amigos: Érica da Silva Moraes, Rita de Cássia Ferreira dos Santos, Thiago Inácio Cirino, Thiago Santos Rosa, Marcos Vinícius Francisco, Victor José Pardo Petrin, Sandra da Silva Moraes, Vagner Matias do Prado, Thaís Natália Sato e Anderson de Oliveira Pelegrine. Obrigado por tudo!

A minha querida amiga e orientadora Renata Maria Coimbra Libório, por todo carinho, empenho e confiança. Sua sabedoria nos enriquece cada minuto ao seu lado, mas sua dedicação e comprometimento com aqueles que “Sofrem com Vozes Silenciadas” é inexplicavelmente inspirador. Obrigado por acreditar em mim e ter oportunizado tantos momentos de crescimento acadêmico e pessoal.

As Professoras Sílvia Helena Koller e Maria Suzana De Steno Menin, por todas as contribuições na fase de qualificação e defesa. Confesso que tê-las, simultaneamente, como debatedoras causou certa insegurança (risos). Meu respeito e admiração por vocês é cada dia maior.

Aos meus novos amigos da cidade de Santos: Sílvio, Gisela, Juliana, Alexandra, Liliane, Malu, Solange, Wanner, Luiz Fernando, Neto e Oliani. Os momentos que passamos juntos, sempre muito intensos, têm me instigado a considerar novos horizontes e perspectivas. Plagiando a Gisela, considero cada um de vocês especial.

A Secretaria Municipal de Assistência Social de Presidente Prudente, sobretudo as profissionais do Projeto Sentinela, Edma, Viviane, Ana Paula e Irene. Obrigado pela confiança e pelo tempo tão precioso de vocês empregado nesta pesquisa.

Agradeço imensamente a rica contribuição dos adolescentes participantes desse trabalho. Pena não demonstrar satisfatoriamente no decorrer da dissertação a qualidade da relação que desenvolvemos e o grau de comprometimento que vocês tiveram com a pesquisa. Minha eterna gratidão a vocês, por compartilhar todas as experiências, ainda que alguma delas façam parte de um passado triste, em processo de superação.

E, finalmente, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que financiou parte desse estudo.

Epígrafe

“É fácil conceber a atração que me chamava para aquele mundo tão altamente interessante, no conceito das minhas impressões. Avaliem o prazer que tive, quando me disse meu pai que eu ia ser apresentado para o diretor do Ateneu e à matrícula. O movimento não era mais a vaidade; era uma conseqüência apaixonada da sedução do espetáculo, o arroubo da solidariedade que me parecia prender à comunhão fraternal da escola. Honrado engano, esse ardor franco por uma empresa ideal de energia e de dedicação premeditada confusamente, no cálculo pobre de uma experiência de dez anos (Extraído da Obra “O Ateneu”, de Raul Pompéia).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE FIGURAS E QUADROS.....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - RESILIÊNCIA: EPISTEMOLOGIA E MATRIZES NORTEADORAS.....	17
1.1 Pressupostos Teóricos do Construto Resiliência.....	19
1.2 Psicologia Positiva e a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano.....	20
1.3 Resiliência: Uma Abordagem Cultural.....	23
2.0 Resiliência Oculta.....	26
3.0 O Binômio Risco e Proteção.....	29
CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	32
2.1 Estudo I – Quantitativo.....	33
2.1.1 Local da Pesquisa.....	33
2.1.2 Critérios para Seleção.....	34
2.1.3 Participantes.....	35
2.1.4 Instrumentos.....	35
2.1.5 Análise dos dados Quantitativos.....	37
2.2 Estudo II – Qualitativo.....	37
2.2.1 Critérios de Seleção para as Entrevistas.....	37
2.2.2 Participantes.....	40
2.2.3 Instrumento.....	41
2.2.4 Análise dos dados Qualitativos.....	42
2.3 Aspectos Éticos.....	43
CAPÍTULO 3 – ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA SEXUAL: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA EXPOSIÇÃO A INDICADORES DE RISCO E PROTEÇÃO.....	45
3.1 Dados Biosociodemográficos.....	45
3.2 A Escola.....	48
3.3 Indicadores de Risco.....	51
3.4 Indicadores de Proteção, Positividade Pessoal e Redes Sociais de Apoio.....	56

CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE AS SETE TENSÕES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	64
4.1 Acesso A Recursos Materiais.....	64
4.2 Relacionamentos.....	68
4.2.1 Relacionamento com Professores.....	69
4.2.2 Relacionamento com Diretores.....	73
4.1.3 Engajamento da Família no Processo de Escolarização.....	75
4.3 Identidade.....	76
4.4 Coesão Social.....	78
4.5 Poder e Controle.....	80
4.6 Aderência Cultural.....	83
4.7 Justiça Social.....	85
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	104
ANEXO A - Questionário “Fatores de Risco e Proteção em Crianças e Adolescentes.....	105
ANEXO B - Questionário “CYRM” (Child and Youth Resilience Measure).....	112
ANEXO C – Roteiro de Entrevista.....	117
ANEXO D – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética.....	119
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os Pais.....	121
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os Adolescentes.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo e idade dos participantes.....	35
Tabela 2 – Quem sustenta a casa.....	45
Tabela 3 – Serviços da casa.....	46
Tabela 4 – Renda Mensal.....	46
Tabela 5 – Quanto à utilização ou não do posto de saúde do bairro.....	47
Tabela 6 – Avaliação dos serviços prestados pelo Posto de Saúde da comunidade.....	47
Tabela 7 – Recebe Bolsa / Auxílio.....	47
Tabela 8 – Horário que freqüentam e a avaliação que fazem da escola.....	48
Tabela 9 – Escola, relações entre pares, sentimento de pertença e significado atribuídos à instituição.....	50
Tabela 10 – Resiliência e Escola.....	51
Tabela 11 – Uso de substâncias psicoativas.....	52
Tabela 12 – Formas de violência vivenciadas com pessoas que os adolescentes já moraram.....	52
Tabela 13 – Formas de violência vivenciadas com pessoas na comunidade.....	53
Tabela 14 – Segurança na Comunidade.....	53
Tabela 15 – Situações vivenciadas na comunidade.....	54
Tabela 16 – Medos e situações amedrontadoras.....	54
Tabela 17 – Preconceito e estigma.....	55
Tabela 18 – Condutas Socialmente não aceitas.....	56
Tabela 19 - Situações Vivenciadas	56
Tabela 20 – Relacionamentos em casa.....	57
Tabela 21 – Fé e crença Espiritual.....	58
Tabela 22 – Aspectos relacionados à religião e a igreja.....	58
Tabela 23 – Nível de confiança em instituições.....	59
Tabela 24 – Relação com a Comunidade.....	60
Tabela 25 – Satisfação pessoal e expectativas para o futuro.....	60
Tabela 26 – Seção III do CYRM – Parte 1.....	61
Tabela 27 – Seção III do CYRM – Parte 2.....	62
Tabela 28 – Seção III do CYRM – Parte 3.....	63

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Representação da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano.....	22
Quadro 1 – Descrição dos Adolescentes que participaram do Estudo II.....	41
Quadro 2 – Índice de Concordância entre Juízes.....	42

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, mais especificamente à linha de pesquisa Processos Formativos, Diferença e Valores. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual, considerando tanto os casos de abuso quanto exploração. O referencial teórico adotado articula-se com os pressupostos dos estudos da Resiliência, pautados principalmente numa abordagem cultural. Apresentamos ainda, a perspectiva das Sete Tensões, proposta originalmente pelo pesquisador canadense Michael Ungar, assim como sua aplicabilidade no contexto brasileiro. Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos, com a utilização das abordagens qualitativa e quantitativa. Para atender os objetivos propostos, a pesquisa se dividiu em dois estudos. No Estudo I, participaram 31 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 12 e 17 anos, que freqüentavam um projeto de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Nessa etapa, os participantes responderam a dois questionários. O primeiro, denominado CYRM (Child and Youth Resilience Measure), investigou o acionamento de processos de resiliência em adolescentes. Já o segundo material, intitulado Fatores de Risco e Proteção em Crianças e Adolescentes, buscou caracterizar o contexto dos participantes, explicitando os indicadores de risco e proteção em suas vidas. A partir do primeiro questionário utilizado no Estudo I, selecionamos, por meio da Análise de Cluster, os sujeitos que mais indicavam processos de Resiliência, sendo 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Com esse grupo, foram realizadas entrevistas estruturadas individuais, sendo que o roteiro de perguntas investigou como os elementos advindos da escola e do processo de escolarização se articulam com a resolução das Sete Tensões. Os resultados apontam que a população analisada está exposta a uma série de outros indicadores de risco, entre eles, uso de substâncias psicoativas, manifestação de formas de violência e maus tratos na escola e em outros espaços e sensação de insegurança na comunidade. A relação com a escola mostrou-se conflituosa, o que nos permite afirmar que a instituição não ocupa sempre um espaço de proteção na vida de adolescentes. As análises realizadas sugerem que poucas Tensões são encaminhadas pelas escolas e, em alguns casos, as ações desenvolvidas atuam inversamente à suas resoluções. Sugerimos que outros estudos sejam realizados, com a proposta de investigar o impacto de outras instituições na construção de processos de resiliência em adolescentes. Esperamos que este estudo colabore com pesquisadores e profissionais que atuam com populações em situação de risco e suscite novas reflexões no campo educacional, garantindo práticas mais eficazes, sobretudo para aqueles que tiveram seus direitos violentados.

Palavras-chave: Adolescência, Violência Sexual, Escola, Resiliência.

ABSTRACT

This study was conducted in the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual Paulista, Campus of Presidente Prudente, it is linked to the research topic of “Formation Processes, Diversity and Values”. The research objective was to analyze the role of schools for adolescents exposed to sexual violence, considering both cases of abuse and exploitation. The theoretical framework is structured with the assumptions of the studies of resilience, which are primarily based on a cultural approach. We also present the perspective of Seven Tensions, originally proposed by the Canadian researcher Michael Ungar, as well as its applicability in the Brazilian context. This is a Multiple Case Study with the use of qualitative and quantitative approaches. The research was divided into two studies to meet the objectives proposed. In the first study, there were 31 adolescents participating of both sexes, aged between 12 and 17 years, they were all attending a service project for children and adolescents victims of sexual violence. At this stage, participants answered two questionnaires. The first, called CYRM (Child and Youth Resilience Measure), investigated the activation processes of resilience in adolescents. The second material, entitled Risk and Protective Factors in Children and Adolescents, aimed to characterize the context of the participants, explaining the indicators of risk and protection in their lives. Out of the first questionnaire used in the study, we selected, by means of cluster analysis, participants who showed more resilience processes, including 6 females and 1 male. Within this group, we conducted structured interviews, and the script of questions investigated how elements from the school and the schooling process are articulated with the resolution of Seven Tensions. The results show that participants are exposed to a number of other risk factors, among them substance abuse, exposure to other kinds of violence and abuse at school and in other spaces and sense of insecurity in the community. The relationship with the school proved to be conflictive, which allows us to state that the institution does not occupy always a role of protection in the adolescents’ lives. The analysis carried out suggests that few tensions are referred by schools, and in some cases, the actions taken operate inversely to its resolutions. We suggest that further studies should be conducted, with the proposal to investigate the impact of other institutions in building resilience processes in adolescents. We hope that this study will collaborate with researchers and professionals that work with populations at risk and create new ideas in education, ensuring the best practices, especially for those who had their rights violated.

Key-words: Adolescence, Sexual Violence, School, Resilience.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL: RISCO E PROTEÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente projeto foi delineado a partir da participação do pesquisador na condição de Auxiliar de Pesquisa, em um estudo realizado nos anos de 2006 e 2007, que teve como título “Comportamentos e Fatores de Risco e Proteção na Adolescência e Juventude nos municípios de Presidente Prudente e Belo Horizonte”¹. Cabe ressaltar, que a referida pesquisa recebeu apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa ao Estado de São Paulo) na modalidade auxílio à pesquisa. Neste estudo buscou-se investigar a adolescência e juventude de Presidente Prudente e Belo Horizonte, na faixa etária de 14 a 24 anos, de ambos os sexos, nível socioeconômico baixo, residentes em áreas de exclusão e vulnerabilidade social. Dentre as variáveis que foram analisadas podemos citar: aspectos biosociodemográfico dos sujeitos participantes e suas famílias; dados relativos à educação e trabalho; saúde e qualidade de vida; comportamentos de risco; fatores de risco; fatores protetores sociais e pessoais. Além disso, a participação como membro do Grupo de Pesquisa intitulado “Educação e Desenvolvimento em situação de Risco e Indicadores de Proteção”² possibilitou a construção da base teórica que está logo abaixo e que norteará o trabalho.

Outros aspectos despertaram o interesse pela temática em questão, como por exemplo, a aproximação do pesquisador com a orientadora dessa pesquisa, que tem se dedicado a compreender a condição da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes em suas pesquisas e intervenções.

Por trabalharmos com temáticas que englobam situações de vulnerabilidade social e estarmos vinculados a um Programa de Pós Graduação em Educação, começamos a refletir e buscar compreender em que medida a escola, instituição que constantemente é apontada pela literatura como positiva ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, de fato, em seu cotidiano, consegue efetivar relações protetoras e significativas para adolescentes que, durante algum momento de suas vidas, foram vítimas de violência sexual.

¹ Este projeto articulou-se com a Pesquisa sobre a Juventude Brasileira, de âmbito nacional, que foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores, membros do Grupo de Trabalho “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade” da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), em várias capitais brasileiras: Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Manaus e Brasília, bem como na cidade de Presidente Prudente pelo Laboratório de Desenvolvimento Humano da FCT-UNESP.

² Grupo de Pesquisa Cadastrado na Plataforma do CNP’q.

Uma das questões que reforçaram a escolha do tema é o fato das pessoas, incluindo a comunidade acadêmica, não relacionar a formação inicial do professor com o tema da violência sexual contra adolescentes. Mesmo tendo cursado Licenciatura Plena em Educação Física, constantemente apareciam questionamentos sobre as especificidades das ações profissionais. Em outras palavras, sentimos que não havia clareza no papel da escola e do professor com relação a populações inseridas em contextos e situações de exclusão e vulnerabilidade social. O entendimento de que os psicólogos ou os assistentes sociais são os únicos responsáveis pelo atendimento da violência sexual, tem produzido limitações severas e impossibilitado o surgimento de práticas eficazes no enfrentamento da violência sexual.

Sendo assim, definimos como objetivo central da pesquisa compreender o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de abuso e / ou exploração sexual, de forma articulada com as discussões sobre indicadores de risco, proteção e resiliência. Como objetivos específicos delineamos:

- Identificar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre adolescentes que sofreram ou continuam expostas à violência sexual, e os demais componentes da escola, como professores, funcionários e alunos.
- Verificar situações que tenham ocorrido dentro do ambiente escolar, logo após a ocorrência de violência sexual ou concomitantemente a essa situação que contribuíram para amenizar ou superar os possíveis efeitos negativos decorrentes da experiência vivenciada.
- Compreender o significado da escola, assim como o sentimento de pertença ao grupo e sensação de bem estar no período em que permanece nessa instituição.

No primeiro capítulo, apresentamos o marco teórico do trabalho e alguns apontamentos sobre o constructo resiliência. Nessa parte do trabalho, podemos encontrar referências das principais correntes teóricas que analisam a realidade de crianças e adolescentes em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Entre elas, destacamos a abordagem sistêmica, proposta inicialmente pelo pesquisador russo Urie Bronfenbrenner, e amplamente debatida no Brasil pelo Centro de Estudos Psicológicos de Meninos e Meninas de Rua, liderado pela Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Koller, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, complementando a discussão, trazemos à tona a perspectiva cultural da Resiliência, inspirados principalmente nas colocações do estudioso canadense Michael Ungar. Encerrando o capítulo, tecemos alguns comentários sobre a definição de Resiliência Oculta e suas implicações na atual conjuntura. Já na última parte, apresentamos uma discussão sobre os

indicadores de risco e proteção, refletindo em como a instituição escolar pode, de acordo com suas ações, ocupar esses espaços.

No capítulo 2, apresentamos o percurso metodológico e as justificativas das escolhas procedimentais. De antemão, destacamos que neste trabalho foram realizados dois estudos. No Estudo I, de caráter quantitativo, caracterizamos o contexto dos adolescentes participantes, identificando os indicadores de risco e proteção em diversos espaços, incluindo a escola. À partir dessas análises, selecionamos um grupo para participar do Estudo II, com o objetivo de aprofundarmos a investigação dos significados e representações que a escola tem na vida de adolescentes com histórico de violência sexual. Através de entrevistas estruturadas conduzidas individualmente, o segundo Estudo, de abordagem qualitativa, apresenta a avaliação dos adolescentes com relação a diversos aspectos do ambiente escolar e do processo de escolarização, dando indicativos de como a instituição colabora ou não para a resolução das Sete Tensões.

Nesse sentido, o Capítulo 3 destaca os resultados obtidos no Estudo I, advindos da aplicação dos questionários CYRM (*Child and Youth Resilience Measure*) e Fatores de Risco e Proteção em Crianças e Adolescentes. Para facilitar a leitura, agrupamos as tabelas em quatro categorias: Dados Biosociodemográficos, A Escola, Indicadores de Risco e, por fim, Indicadores de Proteção, Positividade Pessoal e Redes Sociais de Apoio.

Os resultados obtidos no Estudo II são apresentados no Capítulo 4. Após a transcrição das entrevistas, procedemos com a categorização das falas, de modo que elas fossem ilustrativas de formas possíveis de resolução (ou não) das Tensões, à partir da interação dos adolescentes com toda a dinâmica que envolve a escola. Dessa forma, apresentamos as categorias analíticas vinculadas à definição de cada uma das Sete Tensões propostas por Ungar (2007; 2008). Além disso, discorreremos sobre as potencialidades da escola, sugerindo novos caminhos e contextualizando situações problemáticas que emperram uma ação pautada em princípios mais humanísticos.

O último capítulo apresenta as considerações finais do estudo, tomando como base, principalmente, os resultados obtidos através da pesquisa de campo. Encerramos a discussão destacando as limitações dessa pesquisa e sugerindo novas propostas investigativas que se comprometam com o entendimento de uma escola que, efetivamente, se consolide com uma fonte de proteção na vida de adolescentes.

CAPÍTULO 1 - RESILIÊNCIA: EPISTEMOLOGIA E MATRIZES NORTEADORAS

No campo da psicologia e da educação, novos debates têm surgido no que se refere ao desenvolvimento de pessoas e comunidades que vivenciam situações de extrema adversidade. Essas discussões, sem sombra de dúvidas, interferem de forma significativa na atuação de pesquisadores e profissionais envolvidos com crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados em algum momento de suas vidas.

A literatura, de forma geral, sempre apontou alguns fatores que poderiam interferir negativamente na vida das pessoas. Dentre os indicativos de problemáticas sociais mais destacados no contexto de populações infanto-juvenis, encontramos a evasão escolar, o trabalho infantil, extrema pobreza, envolvimento no tráfico de drogas, atuação em guerrilha, ter vivenciado formas de violência (sexual, física, psicológica), precariedade nos cuidados familiares, catástrofes naturais, entre outras (RUTTER, 1987; 1993; LUTHAR, 1993, WERNER, 1986).

Contudo, mais recentemente, surge uma perspectiva pautada na busca do entendimento dos diferentes elementos sociais que conduzem pessoas e grupos a processos de crescimento e desenvolvimento, mesmo tendo passado por situações tão adversas, como as apresentadas no parágrafo anterior. Em outras palavras, caberia aos profissionais analisar quais as pessoas, instituições, lugares e serviços que atuam de forma significativa na vida de crianças e adolescentes e que os impulsionam em direção a processos de fortalecimento e superação das adversidades.

Nesse sentido, queremos apresentar ao leitor os principais conceitos que norteiam e orientam nossas reflexões e que se relacionam com o constructo Resiliência. Esse termo, cada vez mais difundido no Brasil, foi utilizado inicialmente pelas Ciências Exatas, e designa, para esta área, a capacidade de um determinado objeto sofrer uma pressão e, em seguida, após a retirada dessa influência externa, esse mesmo material retoma seu formato inicial, sem sofrer deterioração.

Podemos, portanto, de forma contextual, associar esses procedimentos ao seres humanos, desde que tenhamos clareza da complexidade de como a resiliência se aplica no campo psicológico, levando em consideração outros fatores que possibilitam (ou não) o acionamento desse processo, pois compartilhamos com Poletto e Koller (2006) que, em se tratando de seres humanos, devemos nos atentar para a multiplicidade de variáveis implicadas nos estudos.

Embora não haja consensos na definição do conceito de resiliência aplicado às Ciências Humanas, sinteticamente, nas últimas quatro décadas, resiliência tem sido associado com o desenvolvimento positivo de crianças, adolescentes, adultos e idosos quando se deparam com adversidade (UNGAR, 2008; DAIGNEAULT, HÉBERT & TOURIGNY, 2007). Contudo, precisamos focalizar a base epistemológica quando nos deparamos com pesquisas e estudos que discutem tal conceito e suas implicações. Isso porque, há trabalhos que apontam que esses processos de fortalecimento e superação estão relacionados a predisposições intrínsecas, ou seja, dados como características ou traços de personalidade. Nessa perspectiva, não é difícil entender que as ações sistematizadas de cunho interventivo e as políticas públicas, perdem o sentido, pois a associação de resiliência focada unicamente no indivíduo descaracteriza o potencial das ações planejadas.

Sendo assim, definimos nesse estudo, que a resiliência deve ser entendida com dinamicidade, levando em consideração aspectos comunitários e culturais (UNGAR, 2008; 2007), num processo interativo entre as pessoas e as instituições, “sendo que os mesmos causadores de *stress* podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes” (PESCE, ASSIS, SANTOS & OLIVEIRA, 2004, p. 135). Além disso, compartilhamos com a posição de Libório, Castro e Coelho (2006, p.94), segundo o quais, os estudos do construto “resiliência” devem assumir seu caráter processual, dinâmico e relativo, e não mais basear-se em perspectivas *individualizantes* (que focam a resiliência como característica ou atributo do sujeito), *não relacionais* (que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto na construção da resiliência), *deterministas* (no sentido de que quem “a” possui como traço de personalidade, teria condições de superar todas as condições adversas de vida) e *estigmatizantes* (que rotula e classifica “a priori” os indivíduos como “resilientes” ou “não resilientes”). A compreensão de resiliência como processo também comparece nos estudos de Luthar, Cichetti & Becker (2000), Martineau (1999) e Ungar (2003), em âmbito internacional e nacionalmente podemos citar Morais & Koller (2004), Trombeta & Guzzo (2002) e Yunes & Szymanski (2001).

Cabe ainda destacar que os estudos com populações em situação de risco e a definição de resiliência que apresentamos é recente, sobretudo quando comparamos a outros conceitos da psicologia amplamente debatidos pela comunidade acadêmica.

A priori, o termo invulnerável foi utilizado para descrever crianças que, apesar de vivenciarem uma série de adversidades, não demonstravam problemas psicológicos e apresentavam alta competência (WERNER & SMITH, 1982; 1992).

Nesse caso, a idéia de invulnerabilidade é expressa no sentido de que essas crianças, mesmo na idade adulta, poderiam superar e enfrentar qualquer tipo de dificuldade e saírem ilesos. Rutter (1985; 1993) *apud* Yunes (2003) nos alerta que a idéia de invulnerabilidade relaciona-se com uma resistência absoluta a qualquer forma de estresse, como se alguém suportasse todas as formas de sofrimento. Além disso, tal vocábulo, como dito anteriormente, dimensiona algo nato, como se fosse um dispositivo intangível presente no sujeito ao nascer.

Quando analisamos os primeiros estudos sobre resiliência, fica evidente que os primeiros estudos tiveram sua origem em países localizados no hemisfério Norte. No entanto, Ojeda (2005), em seus escritos, contribui significativamente no debate sobre a temática, apresentando de forma sistematizada alguns projetos que foram desenvolvidos na América Latina e que se baseiam “tácita ou explicitamente” (p. 47) no referencial teórico-metodológico da resiliência, acrescentando que nos casos dos países em desenvolvimento houve a inclusão de uma abordagem pautada no enfoque coletivo ou comunitário. Para o autor, as mais diversas formas de injustiças e desigualdades sociais presentes no contexto latino-americano provocam uma ação fortemente demarcada pela solidariedade. Tal fato desencadeia um enfoque coletivo da resiliência, que por si só, rompe com a cristalizada fundamentação inicial pautada na naturalização do desenvolvimento, além de desestabilizar as especulações que argumentam no sentido de que as discussões sobre resiliência nada mais eram do que mais um mecanismo de dominação de países como o Brasil.

Outra contribuição importante sobre os estudos da resiliência fundamenta-se na abordagem apresentada por Walsh (1996; 2005). Para a autora, estudar resiliência associada a dinâmicas familiares auxiliaria na identificação e fortalecimento de “processos interacionais fundamentais que (...) muda a perspectiva de se encarar as famílias em situação de angústia como defeituosas, para encará-las como desafiadas, ratificando o seu potencial para o reparo e crescimento” (WALSH, 2005, p. 3).

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CONSTRUTO RESILIÊNCIA

A ampliação dos debates sobre resiliência culminou no aprofundamento de algumas correntes teóricas que nortearam boa parte das pesquisas e intervenções em populações em situação de risco. Em seguida, apresentamos algumas perspectivas teórico-metodológicas dos estudos sobre resiliência. Salientamos que tais reflexões não se contrapõem, pelo contrário, o intuito de reuni-las nesse trabalho é possibilitar um espaço de diálogo que fomente novas reflexões.

1.2 PSICOLOGIA POSITIVA E A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

No final da década de 90, surge um grupo de pesquisadores, liderados por Martin Seligman, preocupados com o direcionamento dado aos estudos do Desenvolvimento Humano. Para o autor, as pesquisas humanistas (principalmente no campo da Psicologia) estavam voltando a atenção única e exclusivamente para as patologias e problemas causados por situações estressoras, deixando de lado aspectos de positividade e segurança.

Sendo assim, criou uma proposta, que a grosso modo, sintetiza-se nas considerações de que devíamos parar de negligenciar os aspectos positivos da natureza humana e as forças pessoais que, quando somada a outros fatores, potencializam a superação de grandes adversidades (PALUDO & KOLLER, 2007); essa concepção, apresentada de maneira sucinta, foi denominada de Psicologia Positiva.

Nas palavras de Gable & Haidt (2005), temos que a referida teoria nada mais é do que o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento (termo muito utilizado por esses estudiosos) ou funcionamento otimista das pessoas, grupos e instituições. Os autores ainda relatam que:

O objetivo da Psicologia Positiva não é a negação do angustiante, do desagradável, dos aspectos negativos da vida, nem tão pouco um esforço para vê-las através de um vidro cor-de-rosa. Aqueles que estudam temas da Psicologia Positiva reconhecem plenamente a existência do homem que sofre, egoísta, famílias disfuncionais e instituições ineficazes. Mas o alvo da Psicologia Positiva é estudar a outra face da moeda em que as pessoas sentem alegria, mostram altruísmo, e criam famílias e instituições saudáveis – desse modo indo ao encontro a todo espectro da experiência humana. (p. 105, tradução nossa).³

Já com relação do debate sobre desenvolvimento humano, a premissa da relação altamente interativa entre pessoa e contexto (aspectos individuais e ambientais) é notoriamente encontrada na denominada Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (AEDH), que tem como seu principal representante o pesquisador Urie Bronfenbrenner, e amplamente debatida no Brasil pela equipe do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos

³ [...] positive psychology's aim is not the denial of the distressing, unpleasant, or negative aspects of life, nor is it an effort to see them through rose-colored glasses. Those who study topics in positive psychology fully acknowledge the existence of human suffering, selfishness, dysfunctional family systems, and ineffective institutions. But the aim of positive psychology is to study the other side of the coin—the ways that people feel joy, show altruism, and create healthy families and institutions—thereby addressing the full spectrum of human experience (p. 105).³

e Meninas em Situação de Rua (CEP-Rua), vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tal abordagem, como apresentada pelo próprio Bronfenbrenner, se refere a uma nova perspectiva de pesquisa e estudo no desenvolvimento humano, pois centra-se no “desenvolvimento da pessoa, do ambiente, e especialmente do envolvimento interativo entre os dois” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 03) . Isso significa que para entendermos como se dá o desenvolvimento de uma criança, devemos compreender o seu ambiente natural, como se dá a interação com a família e outros adultos. Para isso, obviamente, torna-se imprescindível observá-las por um período de tempo considerável em suas atividades cotidianas. Talvez por isso, boa parte dos estudiosos e pesquisadores em populações em situação de risco acaba optando pela abordagem etnográfica (NEIVA-SILVA, MORAIS, KOLLER, 2010; SERPA, 2009; ESCHILETTI PRATI, L. E., COUTO, M. C. P. P., MOURA, A., POLETO, M & KOLLER, S. H., 2008; SIQUEIRA, 2008; CECCONELLO, 2003)

Em suma, tal corrente de pensamento concebe o desenvolvimento a partir da conectividade de quatro elementos: a pessoa, o tempo, o processo e o contexto, sendo este último subdividido em microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Dentre estes, o processo, segundo Morais, Raffaelli e Koller, “é um aspecto fundamental na AEDH, pois descreve o desenvolvimento como resultado de um processo de interação contínua entre a pessoa e seu contexto” (p. 68, 2010).

Além disso, outro elemento que se mostra imprescindível para compreendermos essa teoria refere-se ao nível de influência do contexto no desenvolvimento do sujeito. O microsistema pode ser entendido como as relações interpessoais vividas rotineiramente marcadas pela presença física de outra pessoa. Um exemplo dessa situação pode ser a relação estabelecida entre professor e aluno durante uma aula. O mesossistema consiste no conjunto de relações provenientes do microsistema. Já no exossistema, o sujeito não participa ativamente da relação, mas é diretamente influenciado por estas (as deliberações e encaminhamentos tirados em uma reunião entre professores, coordenação e direção são um exemplo). Por fim, porém não menos importante, o macrosistema faz alusão as representações sociais, aos valores, crenças e normativas que atuam de alguma forma no desenvolvimento do sujeito. Salientamos que podemos incluir nessa categoria as formas de governo e as políticas públicas em geral.

Quando definimos os conceitos chave dos estudos ecológicos (tempo, pessoa, processo e contexto) e os associamos aos pressupostos da Psicologia Positiva articulados à resiliência, damos, em nosso entendimento, um salto qualitativo, na medida em que tal linha de

pensamento rompe com as errôneas perspectivas pautadas exclusivamente no entendimento da resiliência como traço ou característica dada à priori, ou seja, hereditariamente. Nesse sentido, o que queremos apontar é que concordamos com Alves (2010), que em seu trabalho aponta que para que seja efetivado aspectos que favoreçam o desenvolvimento humano em sua plenitude, torna-se fundamental investir na elaboração e implementação de políticas de atendimento à criança e adolescente que estejam condizentes com valores éticos.

A figura abaixo (1.0) ilustra a definição apresentada da AEDH e diferentes elementos sociais que podem estar envolvidos na dinâmica dos contextos que podem influenciar (ou não) no processo de resiliência



Figura 1.0 – Representação da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (DE ANTONI & KOLLER, 2008, p. 314)

1.3 RESILIÊNCIA: UMA ABORDAGEM CULTURAL

Nesse ponto do trabalho, daremos destaque à produção do pesquisador canadense Michael Ungar que, sob nossa análise, contribui significativamente para a contextualização de resiliência, levando em consideração aspectos conceituais e culturais. Libório & Ungar, em texto publicado no Brasil recentemente (2010), questionam a arbitrariedade com que as pesquisas realizadas com crianças e adolescentes, especialmente no Ocidente, dimensionam riscos ao desenvolvimento e processos protetivos. Nas palavras dos autores, os resultados das pesquisas realizadas seriam:

a) baseados em conceitos e valores ocidentais e hegemônicos, enfatizando valores individuais e relacionais típicos de tais sociedades majoritárias e conseqüentemente de suas definições sobre funcionamento saudável (...) b) em segundo lugar, na história da produção, de maioria de língua inglesa, sobre o constructo da resiliência, alguns enfoques não discutiam sobre os aspectos culturais e comunitários que dão sustentação à definição e manifestação da resiliência (LIBÓRIO & UNGAR, 2010a, p. 447).

Em estudo internacional realizado em colaboração com pesquisadores do *International Resilience Project* (IRP) inseridos em 14 comunidades diversas (no qual participaram países como Colômbia, Rússia, China, Canadá, África do Sul, dentre outros), abordando processos de resiliência em adolescentes expostos a riscos culturalmente significativos, Ungar e sua equipe de pesquisadores, encontraram, através das narrativas dos participantes, 7 temáticas em comum em diferentes países, posteriormente denominadas como tensões, que ao serem resolvidas “auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial ‘positivo’, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos” (Libório & Ungar, 2010).

Abaixo, de forma sucinta, apresentamos essas tensões e suas definições segundo Ungar et al (2007).

Acesso a Recursos Materiais

Relaciona-se à possibilidade do adolescente acessar recursos sociais básicos, que incluem assistência financeira e educação, comida, abrigo, roupa, remédios e trabalho. Destacamos que a percepção do que é e do que não é necessário varia de acordo com o contexto.

Relacionamentos

Representa a forma como pessoas lidam com as outras pessoas em seus contextos e o significado atribuído à presença do outro. O estabelecimento de relacionamentos interpessoais significativos com indivíduos que oferecem apoio pode ser entre membros da família, amigos (colegas), pessoas da comunidade, professores, representantes religiosos, pessoas modelos (exemplos), namorado (companheiros), e podem facilitar os caminhos para o acionamento de processos de resiliência. Frequentemente, essas relações são o que os sujeitos afirmam precisar para enfrentar desafios nas suas vidas. Portanto, ter disponível suporte emocional através de relacionamentos ajuda resolver necessidades, ter confiança, sentimento de pertença, amor, atenção e compaixão.

Identidade

Centrados nas experiências e concepções do “Eu”, essa tensão varia amplamente entre as culturas, visivelmente mais reconhecida e articulada em contextos influenciados pelos ideais ocidentais do individualismo e competição, e menos relevante onde a identidade coletiva substitui um foco no indivíduo. A tensão identidade se relaciona à percepção do indivíduo sobre suas habilidades e limites, sendo que o processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos.

Coesão Social

Esta tensão não representa o “eu” ou o “outro” exclusivamente. Como uma moeda de duas faces, o conceito de coesão é utilizado para capturar como há interação entre o eu com o coletivo de forma a cumprir as expectativas da comunidade e da cultura. Isto engloba uma orientação para a vida em grupo que é maior do que o “Eu”, mas que também inclui o “Eu”. Tal tensão associa-se à necessidade de estabelecimento de uma relação balanceada entre o senso pessoal de individualidade com o dever e compromisso com a comunidade.

Poder e Controle

Refere-se à capacidade interior e os recursos ao redor que as pessoas têm, seja no campo material ou discursivo, em termos significativos para seu contexto, para tomada de decisões. Essa tensão relaciona-se a auto-confiança do adolescente quanto à sua capacidade de cuidar de si próprio e de promover mudanças que assegurem recursos e relacionamentos de que necessita.

Aderência Cultural

Refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades, explicitando os conflitos entre culturas globais e locais.

Justiça Social

É um tema que capta as experiências de preconceito e de dinâmica do contexto sociopolítico encontradas individualmente, dentro de uma família, na própria comunidade e da cultura, bem como experiências de resistência, solidariedade e enfrentamento de opressão.

As sete tensões são concebidas como indicadores de proteção, encaminhando os adolescentes para um crescimento “saudável”, sendo que na medida em que são resolvidas, heterogeneamente, auxiliam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial “positivo”, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. As 7 tensões interrelacionam-se umas com as outras, sendo que os participantes da pesquisa do IRP ilustraram com suas histórias o aparecimento dessas tensões, em maior ou menor número, e formas de solucioná-las de acordo com valores culturais e recursos disponíveis em cada realidade cultural, social e econômica.

Os resultados encontrados mostraram que:

os “jovens que experienciam-se a si mesmos como ‘resilientes’ e que são vistos pelas suas comunidades como ‘resilientes’ são aqueles que navegam seu caminho através dessas tensões com sucesso. Os jovens ‘resilientes’ encontram uma maneira de resolver as 7 tensões simultaneamente de acordo com as forças e recursos disponíveis dentro de si próprios, e encontrados no interior de suas famílias, comunidades e culturas” (Ungar, et al, 2007, p.294, tradução nossa).

Ao tentar solucionar os problemas e desafios enfrentados em suas vidas os adolescentes levam em conta os limites sociais e políticos de sua comunidade, de tal forma que a vivência da resiliência pelo adolescente circunscreve-se nos limites e possibilidades disponibilizados por suas comunidades.

Dentre os aspectos mais relevantes discutidos por Ungar et al (2007; 2005), com os quais nos identificamos, se referem a não haver evidências de que uma forma de resolver as 7 tensões é melhor do que outra, não havendo linearidade nem causalidade nesse processo, indicando que cada jovem particularmente encontrava formas únicas, singulares de obter sucesso na superação das tensões (LIBÓRIO & UNGAR, 2010a).

2.0 RESILIÊNCIA OCULTA

À partir das colocações apresentadas acima podemos pensar que acionar processos de resiliência, portanto, está relacionado com atitudes e comportamentos do indivíduo, que são, por sua natureza, socialmente aceitos. Com isso, o constructo resiliência poderia ser associado como uma forma de modulação dos sujeitos no sentido de padronizar comportamentos e atitudes que seriam, aos olhos da sociedade, considerados como mais adequados.

Para Martineau (1999), os estudos sobre resiliência devem se atentar para o fato de que alguns discursos podem inclusive colaborar como um “código ideológico de conformidade ao sucesso prescrita nas normas sociais vigentes” (p. 11).

Estudos mais recentes (UNGAR, 2006; LIBÓRIO & UNGAR, 2010a), apontam a existência de situações que dentro de uma perspectiva hegemônica sobre resiliência, jamais poderiam ser pensados como formas de superação e enfrentamento a adversidades, como por exemplo, o envolvimento em atos de delinquência, participação em guerrilha armada ou tráfico de drogas, trabalho infantil, comportamento sexual “desajustado”, dentre outros.

A grosso modo, podemos afirmar que, em alguns casos, comportamentos considerados “problemáticos e negativos podem ser, na verdade, sinais de saúde em alguns contextos, pois através dos mesmos, adolescentes e jovens podem acessar recursos viabilizadores de saúde” (LIBÓRIO & UNGAR, 2010a). Sendo assim, podemos pensar no conceito traduzido por Libório como “resiliência oculta”, apresentado originalmente pelo pesquisador canadense Michael Ungar (*Hidden Resilience*). Em seus escritos, Ungar (2004; 2006) aponta que existem situações que dificilmente conseguiríamos associá-las com o conceito de resiliência, ou seja, que de alguma forma colaboram no bem estar e no desenvolvimento das pessoas, sobretudo na vida de adolescentes.

Para ilustrar esses pontos, apresentaremos alguns exemplos, que ao nosso entendimento, podem ser considerados como formas de resiliência oculta.

A literatura de forma geral, e mais especificamente sobre resiliência, sempre apontou algumas situações consideradas como risco a priori. Um dos mais citados exemplos é o envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas. Feffermann (2005), em seu trabalho de doutoramento ouviu adolescentes que, posteriormente, foram denominados por ela como “trabalhadores do tráfico”. Em sua pesquisa, que leva em consideração tanto aspectos estruturais quanto subjetivos, fica evidente o quanto para muitos desses adolescentes (em sua maioria pertencentes às classes desfavorecidas socioeconomicamente), que buscam uma

identidade fortalecida e diferente da infância, faltam-lhes oportunidades, seja de inserção no mercado de trabalho ou no que tange aos índices satisfatórios de escolarização.

Por todo esse processo desumano de marginalização e pela evidente falta de oportunidades, esses adolescentes precisam fazer uso de mecanismos não convencionais de reconhecimento que supram expectativas muitas vezes inalcançáveis dentro uma lógica que os rotula como marginais. Dentro do tráfico, mesmo reconhecendo os riscos de morte vividos diariamente, muitos destes acabam encontrando elementos de valorização e reconhecimento por parte de seus familiares e comunidades em relação à atividade desenvolvida. Isso sem falar que para muitos, este acaba se tornando o único mecanismo que possibilita mobilidade de classe, ou pelo menos, de superação de uma condição miserável de subsistência.

De forma similar, podemos encontrar alguns relatos que poderiam ser pensados como exemplos típicos de resiliência dentro da exploração sexual de crianças e adolescentes. Davidson e Taylor (2007) pontuam que a classificação do envolvimento de crianças e adolescentes como “violência, trabalho forçado ou escravidão e a ênfase na inabilidade das crianças em escolher a prostituição” (p. 121) reduziu e limitou as discussões a conceitos imediatistas e paupérrimos. As autoras, referindo-se às formas de exploração sexual por meio turismo, nos alerta sobre o porquê muitos adolescentes migram para cidades turísticas:

[...] na esperança de encontrar trabalho, e também por escolha, acreditando que é melhor ser pobre e desempregado em uma cidade turística onde haja iluminação pública, um sistema aceitável de esgoto, bares, música, alguma diversão, encanto e esperança, do que ser pobre e desempregado uma vida rural desolada onde não há nada (...) Algumas dessas crianças e jovens têm de fugir das famílias nas quais sofreram abuso sexual ou físico, ou de instituições severas nas quais eles experimentaram diversas formas de abuso. Algumas meninas de 15 ou 16 anos já têm filhos a sustentar, e não encontram nenhuma outra forma de ganhar dinheiro suficiente para isso. Mas alguns migram para as áreas turísticas porque acreditam que encontrarão os meios para fugir da pobreza e do tédio da vida rural (DAVIDSON & TAYLOR, 2007, p. 129).

Portanto, fica evidente que a falta de suporte e recursos necessários para o bem estar de uma pessoa pode conduzi-la a uma situação que socialmente não é bem quista, como é o caso da exploração sexual; continuando no mesmo raciocínio, na ausência de mecanismos convencionais para superação de agressões e extrema pobreza, o envolvimento com situações de exploração sexual pode possibilitar uma alternativa de ruptura com situações que podem chegar até ser opressivas, podendo trazer algum benefício para o sujeito. Os benefícios podem ser obtidos tanto no campo material (fortemente demarcado por questões de desigualdade sociais) como em dimensões mais subjetivas, na medida em que a carência e ineficiência de

relacionamentos com outras pessoas e instituições levam a atitudes não convencionais, produzindo formas de resiliência oculta.

De fato, articular os exemplos apresentados acima com resiliência, não é uma tarefa fácil, tendo em vista que, historicamente, a sociedade criou tabus e moralizou essas situações. Também não é nosso intuito fazer apologia ou advogar ao tráfico de drogas, e tão pouco as formas de exploração sexual que muitas crianças e adolescentes são submetidas diariamente. Mas a proposta é que abandonemos posturas moralistas e reconheçamos que a precarização de recursos, a ineficiência de políticas sociais e a ausência de formas de relacionamentos significativos muitas vezes conduzem essa população a situações que não são socialmente aceitas, mas que acabam gerando sensação de bem estar, de pertencimento e auto-estima, suprimindo, portanto, algo que não foi encontrado em espaços como a família, escola, comunidade, igreja, e porque não dizer, nas políticas públicas em geral (LIBÓRIO & UNGAR, 2010b).

Falar em resiliência oculta nos convida a refletir sobre preconceito e estigma, pois partimos da idéia de que a dificuldade em admitir que processos de resiliência possam ser acionados por meio de situações não convencionais, está intimamente ligada a concepções negativistas e pré-concebidas com relação a alguém ou alguma coisa, como por exemplo, o fato de uma pessoa usufruir do seu corpo e de seus atributos físicos para a obtenção de dinheiro, como é o caso da prostituição⁴. Além disso, não podemos esquecer que o preconceito pode implicar em práticas estigmatizadoras e rotulantes frente a uma pessoa, portanto, gerando um relacionamento potencialmente de risco.

Para Crochík (2006), os mecanismos que conduzem pessoas a desenvolver posturas preconceituosas “ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização” (p. 19).

A situação de extrema pobreza, apontada pela literatura como um importante indicador de risco psicossocial, também pode marcar preconceitosamente uma relação (tal como a relação professor e alunos, por exemplo). Bandeira e Batista (2002) apontam a forma com que o preconceito com relação à condição de pobreza, pode desencadear diferentes formas de se relacionar com o sujeito:

De fato, o que leva à discriminação e à exclusão não é a situação de carência material em si, mas o preconceito com relação às pessoas carentes. Isso gera formas diferenciadas de abordagem e tratamento, traduzindo o risco de

⁴ Destacamos que quando utilizamos o termo “prostituição” estamos nos referindo à atividade que se caracteriza pela comercialização do corpo de indivíduos adultos

poluição que potencialmente essas pessoas representam. Não há dúvida de que, nesse caso, é o preconceito o gerador da discriminação e da desigualdade que exclui, o aspecto distintivo e formativo do ordenamento moral da sociedade brasileira, na busca que nega uma ética de igualdade ou de reciprocidade (p. 125).

3.0 O BINÔMIO RISCO E PROTEÇÃO

Outros pontos precisam ser elencados para que possamos compreender resiliência com seres humanos. Um dos mais importantes é o fato de que para que haja o acionamento de processos de resiliência, fundamentalmente o sujeito deve estar exposto a uma situação que é interpretada por ele mesmo como risco. Sendo assim, podemos definir risco como toda e qualquer situação que, quando presente na vida do sujeito, interfere negativamente no seu desenvolvimento (PESSOA & LIBÓRIO, 2010; CASSOL & DE ANTONI, 2006; SAPIENZA, G. & PEDROMONICO, M. R. M., 2005; DOLL, B & LYON, M. A., 1998). Além disso, como nos aponta Assis, Pesce & Avanci (2006) “a combinação de duas ou mais adversidades” (p. 33) potencializa esse efeito negativo. Isso significa que, muitas vezes, o que inicialmente definimos como risco pode não ser interpretado por uma criança ou adolescente dessa forma.

Ou seja, a resiliência é o resultado de um enfrentamento e superação de algo significativamente apontado como risco pelo sujeito. Obviamente, existem algumas atividades que, por todas as características, nos possibilita afirmar que crianças e adolescentes estão submetidas a situações de maior vulnerabilidade, como por exemplo, o tráfico de drogas⁵.

Contraopondo-se ao conceito de risco, e indissociável ao constructo resiliência, temos os indicadores de proteção, que se referem às situações, pessoas, instituições ou eventos que, quando presentes na vida de crianças e adolescentes, podem colaborar para a superação das adversidades ou pela minimização do impacto do risco. Para Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller (2008) os indicadores de proteção “têm como função básica interagir com o impacto de fatores de risco e proporcionar alternativas para resolução dos problemas vivenciados no cotidiano de risco psicossocial” (p. 165).

⁵ Ainda assim como já apresentado anteriormente, existem estudos (tais como os citados por Libório & Ungar, 2010b) que comprovam o quanto estas atividades, mesmo carregadas de perigos, dão sentido à vida de muitas crianças e adolescentes, na medida em que estes não encontram valorização e reconhecimento em instituições consideradas socialmente como protetoras (dentre as quais podemos citar a escola).

Todavia, tal como apresentado no conceito de risco, os indicadores de proteção devem ser pensados de forma dinâmica e criativa, não indicando significações universais, pois como nos apresenta Ungar (2007):

[...] cultura e contexto determinam se as intervenções e programas que são oferecidos a uma criança com necessidade de proteção são vistos pela criança, família e comunidade como recursos úteis. Por exemplo, enquanto a educação é um desejo quase que universal para algumas famílias, em muitas partes do mundo, pais prefeririam que seus filhos não frequentassem a escola e, ao invés disso, contribuísse com a renda da família. O gênero da criança, a relativa riqueza de um país, se a família é rural ou urbana e geralmente a visão da religião, tudo influencia se a criança é enviada para a escola ou não. Mesmo que as escolas estivessem disponíveis, nem todas as famílias escolheriam acessar os recursos educacionais (p. 3, tradução nossa).

Algo que nos preocupa, e que queremos desenraizar, é a falta de flexibilidade dada a algumas situações pré-julgadas como risco ou proteção, que podem ocorrer quando se pretende definir o binômio “risco/proteção” enquanto uma condição “a priori”, como situações estáticas e universalizadas, sem levar em consideração aspectos subjetivos, contextuais e culturais. Salientamos que a variabilidade dos indicadores de risco é enorme, pois inclusive, podem ocorrer algumas situações às quais a literatura da área não aponta como “risco”, mas os próprios sujeitos implicados as sentem como prejudiciais em suas vidas, como uma escola que reforça estereótipos, por exemplo (ver ainda PESSOA & LIBÓRIO, 2007), independentemente da nossa avaliação como observadores externos. O inverso também pode acontecer, ou seja, situações às quais a literatura associa a riscos ao desenvolvimento, podendo trazer prejuízos, é avaliada de forma diferente pelos sujeitos implicados, e às vezes mais positiva.

Portanto, a atribuição de significados a determinadas instituições variam entre culturas e entre sujeitos (UNGAR, LIEBENBERG, BOOTHROYD, THIESSEN, DUQUE & MAKHNACH, no prelo), o que significa que só podemos avaliar os indicadores de proteção quando relativamente sabemos o que é valorizado em determinados contextos. Em texto elaborado por Ungar (2006), o autor apresenta dois relatos da valorização de elementos sociais apresentados por adolescentes inseridos em distintas culturas. A primeira adolescente, que mora na cidade de Winnipeg (Canadá) descreve que, para ela, a escola e a professora foram os fatores mais importantes para seu sucesso. Já para uma adolescente tanzaniana, sua mãe e a oportunidade de abrir seu próprio negócio foram os fatores mais significativos (e protetivos) para seu bem estar. O fato da escola aparecer no relato da adolescente canadense e não aparecer no da tanzaniana, muito provavelmente está relacionado com os diferentes

significados atribuídos pelas culturas a esta instituição, especialmente quando falamos de educação formal para mulheres.

Conforme o exposto, definimos como objetivo central desse trabalho analisar o papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual, de forma articulada com as discussões de resiliência, risco e proteção. A escolha da população, assim como a instituição, foi proposital, uma vez que freqüentemente são apontadas na literatura, respectivamente, como indicadores de risco (violência) e proteção (escola) na vida das crianças e adolescentes

Queremos reforçar que como resiliência, na maioria das vezes, se refere às pessoas e populações com problemas sociais e estruturais salientes, não podemos associá-la de forma alguma a um código ideológico de conformidade social (MARTINEAU, 1999), atribuindo ao sujeito culpa ou mérito pelo enfrentamento das adversidades. Resiliência, portanto, é o produto final do contraponto entre os indicadores de risco presentes no contexto do sujeito e a presença de redes de apoio protetivas que atuam mais intensivamente colaborando na superação dos eventos negativos.

Nesse sentido, as mais diversas instituições sociais podem atuar como redes de apoio (SIQUEIRA, BETTS & DELL'AGLIO, 2006; DALBEM & DELL'AGLIO, 2008; LAFROMBOISE, HOYT, OLIVER, L & WHITBECK, 2006; ARAÚJO, 2008; KOLLER, MORAIS, & CERQUEIRA-SANTOS, 2009), na medida em que suas ações e práticas estejam potencialmente condizentes com as reais necessidades dos adolescentes.

CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho foi caracterizado como Estudo de Caso, pois compartilhamos com Yin (2010) quando aponta que este método pode ser de grande valia quando se busca compreender com profundidade situações da vida real, levando em consideração condições contextuais. Salientamos que pesquisas que fazem uso de estudo de caso têm grandes vantagens, sobretudo quando nos atentamos para aspectos como as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados. Nesse sentido, a quantidade considerável de variáveis colaborou para que elegêssemos este método de pesquisa.

Outro elemento que justifica nossas escolhas metodológicas, refere-se ao fato de desvincularmos o Estudo de Caso apenas à abordagem Qualitativa, pois, nas palavras de Yin (2009), uma “pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando, portanto, uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa” (p. 41).

Ainda com base nas reflexões propostas por Yin (2010), o Estudo de caso requer uma seqüência lógica e organizacional, que dê conta de associar os dados empíricos às questões levantadas inicialmente no estudo. Para tanto, o autor apresenta cinco componentes essenciais: 1) As questões do estudo; 2) As Proposições; 3) As unidades de Análise; 4) A lógica que une os dados às proposições; 5) e por fim, Os critérios para interpretar as constatações.

As **Questões de Estudo** oferecem um panorama do método de pesquisa mais apropriado para o desenvolvimento projeto, portanto devem estar intrinsecamente relacionadas ao problema. Em nosso caso, algumas das questões elencadas tiveram como objetivo refletir sobre o papel que a escola ocupa na vida de adolescentes que foram vítimas de violência sexual, seja na condição de abuso ou exploração; a qualidade das relações construídas na escola, entre pares ou com os professores, diretores e funcionários; como a escola pode, dentro da atual conjuntura, fornecer elementos que auxiliam na construção de identidades fortalecidas de adolescentes; que tipos de recursos materiais são oferecidos nessa instituição que proporcionam o desenvolvimento em diferentes aspectos da vida dos alunos; e, essencialmente, quais mecanismos os adolescentes usufruem na escola de modo a auxiliá-los no acionamento de processos de resiliência.

Com relação às **Proposições de Estudo**, que se referem às justificativas plausíveis para a realização de uma pesquisa dentro de um escopo, ou seja, em nosso caso averiguar processos de resiliência dentro da escola, temos: averiguar a recorrente concepção de que a escola é, por excelência, um espaço de proteção; trata-se de uma instituição que toda criança e adolescente, inclusive os que tiveram seus direitos violados, em algum momento terá

experiências consideravelmente significativas; oferecer subsídios teórico-práticos de como vem sendo construída a relação entre adolescentes com histórico de violência sexual e demais componentes que constroem a dinâmica escolar; avaliar, sob a perspectiva dos adolescentes, a qualidade dos serviços oferecidos e eventuais mudanças necessárias; dialogar, por meio da pesquisa, com trabalhos internacionais e averiguar a aplicabilidade de seus instrumentos de pesquisa no contexto nacional, e mais especificamente escolar.

A **Unidade de Análise** está estritamente ligada as Questões e Proposições de Estudo traçadas anteriormente, e podemos defini-la, a grosso modo, com a determinação do que vem a ser “o caso” propriamente dito em um projeto de pesquisa. Para Yin (2010, p. 51) “uma pessoa única é o caso sendo estudado e o indivíduo é a unidade primária de análise. A informação sobre o indivíduo relevante seria coletada, e vários desses indivíduos ou “casos” poderiam ser incluídos em um estudo de casos múltiplos”. Dessa forma, em nosso trabalho, portanto com caráter de Estudo de Casos Múltiplos, analisamos os relatos de adolescentes que freqüentam um projeto social que atende crianças e adolescentes com histórico de violência sexual e sua intersecção com a escola.

Os dois últimos componentes, **A lógica que une os dados às proposições e Os critérios para interpretar as constatações**, estão relacionados com o emprego adequado de técnicas analíticas, de modo que os dados coletados não sejam excessivos ou insuficientes para a elaboração de reflexões pertinentes à temática. Nos próximos tópicos, apresentamos detalhadamente as escolhas metodológicas e suas respectivas justificativas.

Antes, porém, queremos salientar que devido a complexidade do fenômeno analisado e suas implicações na vida dos adolescentes, definimos para este trabalho a realização de dois estudos: um de caráter Quantitativo, e o segundo, Qualitativo. Acreditamos que tais opções se complementam em direção aos objetivos do trabalho, entretanto, reconhecemos que a abordagem qualitativa é a que mais se identifica com as características desta pesquisa, considerando a perspectiva de adolescentes, que são, por sua vez, sujeitos sociais, culturais e históricos que têm desejos, sonhos, medos e uma história de vida peculiar (CAMARGO, 2009).

2.1 ESTUDO I – QUANTITATIVO

2.1.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo, como proposto inicialmente, foi realizada no município de Presidente Prudente (SP). Contatamos a equipe de profissionais do programa Sentinela

(composta por 2 educadoras, 1 psicóloga e 1 assistente social). Trata-se de um projeto social, ligada a Secretaria de Assistência Social do Município de Presidente Prudente, que atendia, na época da realização da pesquisa, crianças e adolescentes que vivenciaram formas de violência sexual. O atendimento realizado é semanal, sendo que, dependendo das especificidades do caso, os participantes são direcionados para atividades em grupo ou individual. O foco dos encontros é definido a partir de demandas que surgem no projeto e de acordo com o histórico de violência dos participantes. O atendimento engloba ações psicopedagógicas e terapêuticas. O programa foi implantado no Brasil em 2001 pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e visa o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Combate à Violência e Exploração Sexual Infanto-Juvenil.

Quando estávamos na fase final de coleta dos dados, soubemos pelas profissionais do Sentinela que algumas mudanças aconteceriam. Uma delas, é que o projeto seria incorporado ao CREAS (Centro de Referência Especializados de Assistência Social) e iniciaria, à partir de 2010, o atendimento de todas as formas de maus tratos contra a criança e o adolescente, e não só a violência sexual.

Os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos foram explicitados, pois tínhamos consciência que o trabalho só poderia ser desenvolvido caso a equipe se dispusesse a nos ajudar. O que de fato ocorreu, pois a equipe prontamente se dispôs a colaborar. Fizemos, no primeiro semestre de 2009, um levantamento do número de adolescentes em situação de violência sexual que estavam sendo atendidos pelo programa.

2.1.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO

Definimos que, para participar do estudo, os participantes deveriam estar na faixa etária de 12 a 18 anos, independentemente do sexo e aqueles que estavam sendo atendidos pelo programa de enfrentamento à violência sexual no período em que estivéssemos realizando o estudo. Além disso, os participantes deveriam sinalizar concordância em participar e, juntamente com a assinatura do responsável legal (Anexo E), apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F).

A opção pela realização da pesquisa com participantes com idades entre 12 e 18 anos se deu pelo fato dessa faixa etária poder englobar adolescentes em situação de abuso, como exploração sexual, visto que alguns estudos (LEAL & LEAL, 2003; LIBORIO, 2003; ECPAT, 2008) verificaram que a maior incidência de sujeitos envolvidos em situação de exploração sexual insere-se na adolescência. Além disso, a literatura da área indica que as

situações de abuso sexual encontram-se distribuídos durante todo o período da infância e adolescência (BRINO & WILLIANS, 2003). Reconhecemos ainda que os adolescentes apresentam maiores recursos cognitivos para compreensão e expressão elaborada de suas experiências, quando comparados a crianças, sobretudo na realização de entrevistas e no preenchimento de questionários.

2.1.3 PARTICIPANTES

A Tabela 1, apresentada abaixo, refere-se ao sexo e a idade da população que atendiam os critérios citados acima, e portanto, participaram do Estudo I, ou seja, responderam aos questionários (esses instrumentos serão apresentados detalhadamente à seguir). Como podemos notar, participaram 31 adolescentes, sendo 9,7% (n=3) do sexo masculino e 90,3% (n=28) do sexo feminino. Os participantes necessariamente deveriam estar na época da aplicação do questionário na faixa etária dos 12 aos 18 anos, portanto, classificados como adolescentes (ECA, 1991). A maioria dos participantes estava, na época, entre 13 e 15 anos de idade.

Tabela 1 – Sexo e idade dos participantes

Sexo	F	%	Válida %
Masculino	3	9,7	9,7
Feminino	28	90,3	90,3
Total	31	100,0	100,0
Idade	F	%	Válida %
12	4	12,8	12,8
13	9	29,0	29,0
14	6	19,4	19,4
15	10	32,3	32,3
16	1	3,2	3,2
17	1	3,2	3,2
Total	31	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

2.1.4 INSTRUMENTOS

Junto aos participantes foram aplicados dois questionários: 1) o primeiro foi elaborado por Michael Ungar⁶ e sua equipe de pesquisadores que trabalharam no “*International Resilience Project*”. Esse material foi criado à partir de pesquisas com 1500 adolescentes, em

⁶ O PhD Michael Ungar, docente da Dalhousie University, Halifax (Nova Scotia, Canadá) esteve no Brasil, sendo que parte de suas atividades foi realizada na cidade de Presidente Prudente (SP), possibilitando um espaço de ampliação das discussões do pesquisador com relação ao instrumento utilizado.

14 comunidades dos cinco continentes (UNGAR, CLARK, KWONG, CAMARON & MAKHNACH, 2005; UNGAR, BROWN, LIEBENBERG, 2007), sendo validado por Ungar e cols. (2008) como uma medida de resiliência, denominado CYRM (*The child and youth Resilience Measure*), a partir de sua pesquisa inter-cultural. O questionário foi traduzido pela orientadora dessa pesquisa tendo como suporte o manual de usuário do CYRM (UNGAR & LIEBENBERG, 2008) e sob a supervisão direta de Michael Ungar e Linda Liebenberg⁷ (Anexo B). 2) O segundo questionário (Anexo A), intitulado “Fatores de Risco e Proteção em crianças e adolescentes” foi elaborado pela orientadora da presente pesquisa e validado estatisticamente por Taciana Kisaki Oliveira em 2008⁸, a partir dos indicadores de risco e proteção encontrados na pesquisa desenvolvida nos anos de 2006 e 2007⁹, também sob coordenação da orientadora do presente projeto. Esse segundo questionário passou por revisão da Prof. Dra. Silvia Helena Koller, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi a pesquisadora responsável pela Pesquisa “Juventude Brasileira: comportamentos e fatores de risco e proteção”, na qual se baseou a pesquisa desenvolvida entre 2006-2007.

O período utilizado para aplicação dos questionários foi de aproximadamente três meses, isso por que a frequência de alguns adolescentes no projeto Sentinela (local onde foram realizadas todas as aplicações) era muito inconstante, e por isso, nunca conseguimos fazer as aplicações com grandes grupos. Por diversas vezes a aplicação foi realizada com um único adolescente. A colaboração da equipe do projeto foi fundamental, uma vez que constantemente ligávamos na instituição no momento dos atendimentos para saber se havia na turma alguém que porventura ainda não tinha participado da pesquisa.

O primeiro questionário, CYRM, foi utilizado com o propósito de selecionarmos dentre os participantes, aqueles que apresentassem maiores indicadores de resiliência, tendo em vista que no instrumento, as variáveis avaliadas mensuram esse fenômeno como um processo associado com contextos sociais, relacionamentos interpessoais (família, comunidade, escola, amigos entre outros) e características dos indivíduos.

⁷ A Prof. Dr. Renata Maria Coimbra Libório encontrava-se na época da elaboração do presente projeto realizando Pós-doutorado na Dalhousie University com supervisão de Michael Ungar, PhD (período de março de 2008 a fevereiro de 2009).

⁸ Bolsista da FAPESP, Capacitação Técnica nível I em 2006 e nível III em 2007

⁹ Projeto de Pesquisa intitulado “Comportamentos e Fatores de Risco e Proteção na Adolescência e Juventude nos municípios de Presidente Prudente e Belo Horizonte”.

O segundo instrumento nos permitiu averiguar a exposição da população estudada a indicadores de risco e outras situações estressoras (além da violência sexual), assim como relações, instituições e acontecimentos que possivelmente atuam como indicadores de proteção, o que possibilitou uma caracterização mais precisa da população analisada.

2.1.5 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Durante o segundo semestre de 2009, concomitantemente à aplicação dos questionários, elaboramos uma planilha e os dados coletados foram importados para o software SPSS versão 14.0, e posteriormente foram submetidos a um tratamento estatístico. Dessa forma, pudemos elaborar uma análise descritiva sobre os contextos da população em questão.

2.2 ESTUDO II – QUALITATIVO

Partimos do pressuposto, baseados no referencial teórico adotado, que para que haja acionamento de processos de resiliência, a pessoa deva apresentar características minimamente de reparos parciais dos danos sofridos. Sendo assim, após a tabulação e análise do CYRM, selecionamos alguns sujeitos, por meio de critérios descritos em seguida, para a realização da segunda etapa da pesquisa (Estudo Qualitativo), que se refere a realização de entrevistas estruturadas. Cabe reforçar que optamos pela realização de análises estatísticas para selecionar os sujeitos participantes dessa etapa, pois tínhamos como intuito aumentar o grau de confiabilidade na pesquisa e impedir que a seleção dos sujeitos fosse realizada de forma arbitrária pelo pesquisador.

2.2.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA AS ENTREVISTAS

Com base no CYRM, foi utilizada a análise de cluster (ou agrupamentos), uma análise multivariada para agrupar sujeitos da pesquisa que apresentaram, segundo o instrumento utilizado, maiores indicativos de processos de resiliência.

Segundo Tachibana (2006), a análise de clusters são procedimentos de estatística multivariada que tentam organizar um conjunto de indivíduos, para os quais é conhecida informação detalhada em grupos relativamente homogêneos (clusters), de modo que em cada grupo, os indivíduos são mais semelhantes entre si e diferenciados do restante.

Para o presente estudo, foi utilizado o método de agrupamento não-hierárquico por repartição. O propósito é formar 3 conjuntos de sujeitos, no qual sejam o mais distinto possível. Esse tipo de método de análise de agrupamentos é realizado através do algoritmo de

aglomeramento por k -Médias, ou seja, o algoritmo fornecerá k diferentes conjuntos distintos entre si.

Para esta análise, inicialmente foram inseridas todas as variáveis a partir da questão 10 do CYRM. Porém algumas não obtiveram significância na análise de acordo com o teste F, e com isso foram sendo retiradas até que todas dentro da análise fossem significativas estatisticamente, ou seja, $p\text{-valor} < 0,05$.

Portanto, as variáveis utilizadas na análise foram às seguintes: “Eu vou a escola porque quero (Questão 10)”; “As pessoas valorizam que eu frequente a escola (Questão 11)”; “Eu me dou bem e posso confiar nos meus amigos da escola (Questão 13)”; “Minha família valoriza que eu frequente a escola (Questão 14)”; “Eu aprendo novas coisas e habilidades diferentes na escola (Questão 16)”; “Eu me sinto com força e habilidade para realizar meus desejos (Questão 20)”; “Na minha vida tem pessoas a minha volta que são modelos para mim, que eu admiro (Questão 21)”; “Eu ajudo e coopero com pessoas a minha volta (Questão 22)”; “O estudo é importante para mim (Questão 23)”; “Eu sei me comportar em diferentes situações, por exemplo, na escola, nos projetos que participo, quando vou a festas, quando vou com alguém em lojas, bancos, etc (Questão 24)”; “Eu me esforço para terminar aquilo que começo (Questão 28)”; “Sou uma pessoa com a qual os outros gostam de conviver. Me acham divertido (Questão 31)”; “Eu converso com minha família sobre meus sentimentos (Questão 32)”; “Meus amigos me apóiam (Questão 34)”; “Sei onde ir na minha comunidade para conseguir ajuda (Questão 35)”; “Tenho um sentimento de pertencer a escola, sinto que é um lugar para mim, que sou parte dela, pois ela me recebe e me apóia (Questão 36)”; “Eu acho que minha família sempre estará de meu lado em momentos difíceis de minha vida (Questão 37)”; “Eu acho que meus amigos sempre estarão ao meu lado em momentos difíceis de minha vida (Questão 38)”; “Eu acho que minha comunidade me trata de forma justa (Questão 39)”; “Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou crescendo e que posso agir com responsabilidade (Questão 40)”; “Eu acho importante eu ajudar/trabalhar/servir para minha comunidade (Questão 43)” e “Eu tenho oportunidades de desenvolver habilidades de trabalho que servirão para minha vida no futuro (Questão 45)”¹⁰.

A distribuição dos sujeitos nos 3 grupos definidos pelo algoritmo ficou da seguinte forma: 9 sujeitos no Grupo A, 10 sujeitos no Grupo B e 2 sujeitos no Grupo C, sendo que 10 sujeitos não foram classificados em nenhum desses grupos, classificados portanto como *missing*.

¹⁰ Ver o questionário em anexo.

Para saber qual grupo apresentou maiores índices de resiliência e assim posteriormente realizar as entrevistas, foi calculado a média, desvio padrão e mediana dos centros finais dos clusters das variáveis utilizadas na análise. Com isso, de acordo com a categoria utilizada no questionário de 1 a 5, o Grupo A apresentou média de 4,36, desvio padrão de 0,58 e mediana 4; o Grupo B apresentou média 2,91, desvio padrão 0,87 e mediana 3; e o Grupo C apresentou média 2,41, desvio padrão 1,18 e mediana 2.

Logo, podemos verificar que o Grupo A apresentou maiores média e mediana em relação aos outros grupos, ou seja, os sujeitos desse grupo tenderam a responder as categorias 4 (Bastante) e 5 (Muito/demais) para as questões utilizadas na análise. Portanto, foram esses os sujeitos selecionados para a realização das entrevistas, pois entendemos que os que mais assinalaram as opções 4 e 5 do questionário, mais indicavam maior suporte pessoal, e possivelmente processos de resiliência.

Antes de entramos em contato com os adolescentes, realizamos uma entrevista com a equipe de profissionais do projeto. O objetivo dessa entrevista foi: a) obter maiores informações sobre a trajetória de vida de cada adolescente selecionado, desde situações consideradas como de risco, como a própria violência sexual, até indicativos de proteção presentes na vida dos próprios sujeitos participantes¹¹. b) verificar junto aos profissionais se eles concordavam com a seleção feita através do CYRM, que nos indicou os adolescentes com mais indicadores de resiliência. Para tanto, fizemos inicialmente uma explanação sobre o conceito de resiliência e suas implicações, e levantamos as opiniões dos profissionais sobre os sinais de resiliência dos adolescentes selecionados, baseados na sua experiência no atendimento aos adolescentes. A percepção dos profissionais nos possibilitou analisar em que medida as informações obtidas através do CYRM se validavam. Essa entrevista foi gravada e posteriormente transcrita na íntegra.

Os 9 (nove) sujeitos selecionados, sendo 8 (oito) do sexo feminino e apenas 1 (um) do sexo masculino, foram convidados a participar do segundo estudo, que envolveu a realização de entrevistas estruturadas, pois tínhamos como hipótese que estes teriam histórico de resiliência, e, portanto, poderiam fornecer informações privilegiadas sobre o papel da escola em suas vidas.

Todavia, foram realizadas apenas 7 (sete) entrevistas. As outras duas adolescentes foram convidadas, mas não quiseram dar continuidade ao estudo. Na verdade, uma delas apresentou dificuldades para sair de casa, pois tinha que cuidar de seu filho que era recém

¹¹ Esclarecemos que esses indicativos de risco e proteção estão baseados na perspectiva dos profissionais, podendo variar de acordo com a percepção do próprio adolescente.

nascido, e a mãe da outra adolescente considerou desnecessária sua participação, alegando que a pesquisa não traria nenhum benefício à adolescente.

2.2.2 PARTICIPANTES

Com base nos critérios estabelecidos, apresentamos à seguir uma breve descrição dos adolescentes selecionados e que efetivamente participaram do Estudo II, ou seja, da etapa das entrevistas. Abaixo, aparecem os dados relativos a cada um dos participantes. A entrevista realizada com as educadoras do projeto, assim como os dados coletados à partir dos dois questionários do primeiro estudo, colaboraram para elaboração desse quadro. Destacamos que a proposta é que o leitor identifique minimamente o contexto dos sujeitos entrevistados, de modo que as informações coletadas e desenvolvidas no Estudo II não fiquem dispersas no decorrer do trabalho.

	Idade	Renda Mensal(R\$)	Pessoas que moram na casa	Abusador	Avaliação que fazem da Escola	Informações Relevantes
Bianca	12	700	Mãe e Companheira da Mãe	Tio	Razoável	- Sofre preconceito no bairro, pois sua mãe mantém um relacionamento homoafetivo - Interage bem com as pessoas mas às vezes é agressiva com os colegas
Valentina	14	150	Mãe e Irmão	Irmão	Razoável	- Extremamente religiosa - Apresenta baixa auto-estima e apresenta sinais de depressão - A única que surpreendeu as educadoras ao aparecer nessa lista
Débora	14	1100	Avó e Primos	Conhecido da família	Boa	- Não chegou a ser tocada, mas sofreu stress pós-traumático devido o abuso - Senti sensação de abandono por parte da mãe - Sempre se dispõe em auxiliar nas atividades do projeto
Augusto	15	Mais de 1200	Mãe e Irmão	Pai	Muito Ruim	- Necessidade exacerbada de chamar a atenção - Afirma não se lembrar da situação de abuso que aconteceu - Tem dificuldades em aceitar a queda repentina de sua renda
Tatiana	13	Mais de 1200	Mãe, Irmãos, Padrasto e Cunhada	Tio	Boa	- Poder aquisitivo superior a maioria doa adolescentes - O irmão já teve problemas com drogas - O abusador também violentou outras primas
Lígia	14	900	Mãe, Padrasto e Irmãos	Tio	Muito boa	- Afirma ser homossexual, embora no decorrer da pesquisa começou a namorar um garoto - Passa por situações conflituosas com a mãe pela maneira com que se veste
Valéria	15	350	Mãe	Namorado	Razoável	- Demonstra ser afetuosa e companheira - Passou a compreender depois que começou a freqüentar o projeto que passou por uma situação de abuso - Faz bicos como babá e é responsável por todo serviço doméstico

Quadro 1 – Descrição dos Adolescentes que participaram do Estudo II

2.2.3 INSTRUMENTO

O roteiro de entrevista foi elaborado com base no questionário CYRM e levou em consideração as Sete Tensões apresentadas e discutidas por Michael Ungar (Anexo C). Cada entrevista teve a duração média de 60 minutos, sendo que uma delas foi realizada em dois dias, atendendo a solicitação do adolescente.

Como já dito, o CYRM foi elaborado por Ungar e seus colaboradores e, em suma, nas questões da entrevista (gravadas e posteriormente transcritas), abordamos temáticas que, dependendo das formas dos adolescentes lidarem com elas, nos indicavam possibilidades de desenvolvimento saudável e positivo dos adolescentes (associados a resiliência). Nosso interesse, portanto, ao elaborar esse roteiro de questões foi levantar informações sobre como a escola colabora nesse processo de construção de diferentes condições que auxiliam e/ou encaminham os adolescentes de forma eficiente para resolução das Sete Tensões, considerando os contextos sociais e culturais nos quais os adolescentes vivem.

2.2.4 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Após realizarmos a transcrição das entrevistas, definimos que as categorias de análise seriam realizadas levando em consideração as próprias Tensões, pois dessa forma, estaríamos comprometidos com os objetivos definidos anteriormente para o estudo. Todavia, não descartamos a possibilidade de que os dados coletados, por toda sua riqueza, possam sugerir novas categorias analíticas, que poderá resultar em novos estudos e publicações. Após o processo de categorização, os dados passaram por uma análise de Concordância entre Juízes no intuito de verificar a confiabilidade das categorias elaboradas (ver os índices no Quadro abaixo).

TENSÕES	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA
Acesso a Recursos Materiais	95,45%
Relacionamentos	98,64%
Identidade	96,07%
Coesão Social	100%
Poder e Controle	97,97%
Aderência Cultural	96,29%
Justiça Social	96,55%

Quadro 2 – Índice de Concordância entre Juízes

2.3 ASPECTOS ÉTICOS

O pesquisador organizou a documentação necessária e submeteu o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP - FCT, no mês de dezembro de 2008, atendendo todos os procedimentos éticos com pesquisas com seres humanos (Anexo D).

No entanto, queremos destacar alguns pontos centrais que asseguram os aspectos éticos e justificam metodologicamente o trabalho. O Conselho Federal de Psicologia (2000) aborda algumas questões relacionadas a populações infanto-juvenis que vivem em situações de risco. Em sua Resolução nº 16/2000 afirma que os pesquisadores devem obrigatoriamente informar as crianças e adolescentes participantes de qualquer pesquisa sobre o sigilo de informações e que, sua participação é voluntária. Sendo assim, é obrigação do pesquisador conscientizá-la, através de uma linguagem apropriada a sua idade, sobre o objetivo do estudo.

Em razão do respeito a participação e colaboração dos participantes, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foram lidos e assinados pelos próprios sujeitos da pesquisa, em expressaram concordância em participar da mesma.

Outro aspecto que acreditamos estar relacionado com a dimensão ética refere-se à preocupação que muitos pesquisadores que estudam e atuam na área da violência sexual tem sobre o processo de revitimização, conforme explicitado pelo Guia Escolar (2004), que pode ocorrer quando os diversos profissionais que atendem as crianças que sofreram violência sexual investigam de forma exaustiva e repetitiva a condição em que a violência sexual aconteceu.

Reforçamos que os questionários que os adolescentes responderam, assim como as entrevistas que foram realizadas não abordam, em nenhum momento, a situação de violência sexual. As informações referentes a tal caracterização foram fornecidas pelos profissionais que trabalham com os participantes durante a já citada entrevista.

Estamos nos baseando também na Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 1996) que estabelece os procedimentos éticos da pesquisa com Seres Humanos, que determina que, no caso de pesquisas com pessoas abaixo de 18 anos, sejam elaborados TCLE's a serem entregues aos seus pais ou responsáveis legais para que os mesmos autorizem a participação de seus filhos e filhas em pesquisas.

Pelo exposto anteriormente, foram, portanto, elaborados três modelos de TCLE's. Um que foi lido e assinado pelos pais/ responsáveis; outro pelos adolescentes que aceitaram participar da primeira fase da pesquisa (que responderam aos dois questionários); e o terceiro, que é foi lido e assinado pelos adolescentes que participam do segundo momento, ou seja, das entrevistas.

Adotamos a política dos órgãos especializados em atendimento de crianças em situação de violência sexual, assegurando acima de tudo o mais absoluto sigilo, impossibilitando qualquer forma de exposição ou estigmatização. Por isso, as entrevistas e

aplicações dos questionários foram realizadas no momento em que os (as) adolescentes permaneciam nos programas de atendimento.

Diferentemente de alguns posicionamentos eminentemente de caráter legal que não priorizam a subjetividade da criança e do adolescente, escolhemos tais métodos por acreditar que as informações e os conhecimentos construídos a partir da pesquisa apresentam tamanha relevância e aplicações na prática, que certamente poderemos contribuir na área da defesa dos direitos dessa população.

CAPÍTULO 3 – ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA SEXUAL: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA EXPOSIÇÃO A INDICADORES DE RISCO E PROTEÇÃO

Nesse capítulo, apresentamos a caracterização do contexto dos 31 adolescentes que participaram do Estudo I. Para tanto, eles tiveram que responder, com base em sua experiência e percepção, os dois questionários que foram entregues no momento em que eles estavam no projeto Sentinela. Os dados não estão organizados na seqüência exata em que aparecem originalmente nos instrumentos utilizados. Optamos em organizá-los à partir de categorias analíticas para, de maneira didática, desvendar o contexto e os aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento dos adolescentes participantes.

3.1 DADOS BIOSOCIODEMOGRÁFICOS

À seguir, na Tabela 2 podemos visualizar as pessoas que são responsáveis pelo sustento da casa dos participantes do estudo. Destacamos que boa parte das famílias foge do modelo nuclear, o que poderia inclusive justificar o fato da mãe aparecer mais freqüentemente como a que mais contribui com o sustento dos lares (58,1%). Além disso, temos a opção “outros sustentam a casa” como a segunda mais assinalada (29,0%), sendo que essas pessoas, na maioria das vezes, eram avôs, tios e cunhados (as), entre outros.

Tabela 2 – Quem sustenta a casa

Sustenta a casa	Sim		Não		n
	F	% válida	f	% válida	
Eu	3	9,7	28	90,3	31
Pai	6	19,4	25	80,6	31
Mãe	18	58,1	13	41,9	31
Irmão/Irmã	3	9,7	28	90,3	31
Padrasto/madrasta	3	9,7	28	90,3	31
Outros	9	29,0	22	71,0	31

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Com relação aos serviços existentes nas casas dos adolescentes, encontramos que 90,3% possuem água encanada, 96,8% energia elétrica, 77,4% rede de esgoto, 54,8% telefone, 32,3% internet e 58,1% coleta de lixo. Embora a internet e o telefone sejam os serviços menos apontados, constatamos, durante as aplicações dos questionários, que muitos dos participantes possuem aparelho celular e fazem uso da internet em outros espaços, como lan houses e casa de amigos e parentes (Ver tabela 3).

Tabela 3 – Serviços da casa

Serviços que a casa possui	Sim		Não		n
	f	% válida	f	% válida	
Água Encanada	28	90,3	2	6,5	30
Energia Elétrica	30	96,8	0	0,0	30
Rede de esgoto	24	77,4	6	19,4	30
Telefone	17	54,8	13	41,9	30
Internet	10	32,3	20	64,5	30
Coleta de Lixo	18	58,1	12	38,7	30

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Embora na Tabela 4, referente à renda mensal das famílias dos adolescentes participantes do estudo, apareça com mais frequência as respostas “401 – 500” reais e “acima de 1200” reais, averiguamos grande variação nas respostas apresentadas pela população. Esse fato certamente está associado aos apontamentos da literatura sobre violência sexual que indica que esta é uma situação presente em todas as classes sociais, principalmente quando nos referimos às formas de abuso sexual.

Tabela 4 – Renda Mensal

Renda Mensal da Família	F	%	Válida %
101 – 200	2	6,5	6,9
201 – 300	2	6,5	6,9
301 – 400	2	6,5	6,9
401 – 500	7	22,6	24,1
501 – 600	2	6,5	6,9
601 – 800	4	12,9	13,8
801 – 1000	2	6,5	6,9
1001 – 1200	1	3,2	3,4
Acima de 1200	7	22,6	24,1
Não respondeu	2	6,5	6,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

As Tabelas 5 e 6 estão intimamente relacionadas e serão aqui analisadas conjuntamente. Do total, 83,9% apontaram utilizar o posto de saúde do bairro, 12,9% assinalaram a alternativa não e apenas 3,2% (que representa um sujeito) indicou não existir posto de saúde em sua comunidade. Com relação à avaliação dos serviços prestados por esta instituição, temos que quanto à localização, a maioria considera “mais ou menos”, “boa” ou “muito boa” (respectivamente 35,5%, 32,3% e 22,6%); quanto a facilidade ser atendido, embora tenha havido um pequeno aumento nas opções “muito ruim” e “ruim”, constatamos que 32,3% avaliam como “mais ou menos”, 22,6% como “bom” e 12,9% como “muito bom”; por último, quando questionados sobre a localização do posto de saúde, temos que para 32,3% é “mais ou menos”, 29,0% “boa” e 22,6% “muito boa”. De forma geral, entendemos que os

dados coletados nos possibilitam afirmar que os adolescentes avaliam o posto de saúde de suas respectivas comunidades de maneira positiva e satisfatória, embora reconheçamos que para alguns, esta instituição apresenta fragilidades quanto ao seu funcionamento.

Tabela 5 – Quanto à utilização ou não do posto de saúde do bairro

Utiliza o posto de Saúde do bairro	F	%	Válida %
Sim	26	83,9	83,9
Não	4	12,9	12,9
Não há posto de saúde na comunidade	1	3,2	3,2

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 6 – Avaliação dos serviços prestados pelo Posto de Saúde da comunidade

Item a ser Avaliado	Muito ruim		Ruim		Mais ou menos		Bom		Muito Bom	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Quanto à localização	2	6,5	1	3,2	11	35,5	10	32,3	7	22,6
Facilidade de receber atendimento	5	16,1	5	16,1	10	32,3	7	22,6	4	12,9
Quanto à qualidade	2	6,5	3	9,7	10	32,3	9	29,0	7	22,6

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Abaixo, na Tabela 7, apresentamos o número de adolescentes que possuem ou não algum tipo de bolsa com caráter assistencialista. De todos os respondentes, 38,7% não recebem bolsa. Em contrapartida, se somarmos a porcentagem daqueles que recebem algum tipo de bolsa, atingimos o índice de 71,0%. Destacamos que quando esses adolescentes são encaminhados ao projeto Sentinela, muitos são incluídos no programa de bolsas do governo federal e municipal. É o caso de adolescentes envolvidas em situação de exploração sexual, considerada pela OIT como uma das piores formas do trabalho infantil. Nestes casos, especificamente, os sujeitos são inclusos no programa PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) do Governo Federal.

Tabela 7 – Recebe Bolsa / Auxílio

Bolsas / Auxílio que recebe	Sim		Não	
	F	% válida	f	% válida
Não recebo bolsa	12	38,7	18	58,1
Bolsa Escola	12	38,7	18	58,1
Bolsa Alimentação	3	9,7	27	87,1
Bolsa de Estudo	1	3,2	29	93,5
Agente Jovem	4	12,9	26	83,9
Crédito Educativo	0	0,0	30	96,8
Outro	2	6,5	28	90,3

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

3.2 A ESCOLA

As próximas tabelas merecem atenção destacada, uma vez que fazem alusões a escola, objeto de estudo dessa pesquisa. No caso da Tabela 8, temos que 29,0% dos participantes freqüentam uma escola regular no período da manhã, 35,5% no período da tarde, 9,7% à noite, 19,4% não estudam e 6,5% fazem supletivo. É interessante destacar que tanto para os adolescentes que pararam de estudar quanto para os que estão freqüentando uma escola de caráter supletivo, o período que corresponde o ensino fundamental, mais especificamente entre a 6 e 8 série, foi apontando como os anos onde ocorrem situações de interrupção dos estudos.

Com relação a avaliação da escola temos alguns dados interessantes. Cabe esclarecer ao leitor que nessa questão, mesmo que o sujeito não estivesse freqüentando a escola, ele poderia responder a esta questão, tendo em vista que em algum momento de sua vida participou do processo de educação formal oferecido por esta instituição, e que, portanto, poderia através de suas lembranças e representações apresentar sua opinião e consideração sobre a escola. Ao somarmos as opções “muito ruim” e “ruim”, temos que apenas 9,7% dos respondentes fazem uma avaliação tão negativa da escola; para 45,2% a escola é razoável; e para 38,7% a escola é considerada como “boa” e “muito boa” (respectivamente 25,8% e 12,9%). Obviamente, apenas com as informações contidas nessa questão não pudemos captar o que, na perspectiva dos adolescentes, é avaliado como bom ou ruim na escola. Embora a Tabela 9 nos dê alguns indicativos dos aspectos positivos e negativos presentes na escola, acreditamos que pesquisas de caráter mais qualitativo, como entrevistas e observações, possibilitam uma caracterização mais fidedigna dessa dinâmica.

Tabela 8 – Horário que freqüentam e a avaliação que fazem da escola

Horário que freqüenta a escola	F	%	Válida %
Manhã	9	29,0	29,0
Tarde	11	35,5	35,5
Noite	3	9,7	9,7
Não estuda	6	19,4	19,4
Supletivo	2	6,5	6,5
Total	31	100,0	100,0
Avaliação da qualidade Da escola	F	%	Válida %
Muito ruim	2	6,5	6,9
Ruim	1	3,2	3,4
Razoável	14	45,2	48,3
Boa	8	25,8	27,6
Muito boa	4	12,9	13,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Como já dissemos anteriormente, a Tabela 9 também está relacionada à escola, no entanto, por meio dela conseguimos visualizar com mais profundidade, segundo a ponto de vista dos adolescentes, a qualidade das relações estabelecidas e os sentidos atribuídos por eles a esta instituição. Quando questionados sobre “sentir-se bem na escola”, 22,9% afirmam que não; 41,9% mais ou menos; e 35,5% apontam que sim. Com relação a gostar de ir para escola, temos a resposta “não” para 19,4% dos adolescentes, 29,0% “mais ou menos” e 51,6% assinalaram que “sim”, ou seja, gostam de ir para escola. Esses dois primeiros itens possibilitam problematizar o papel da escola na vida de adolescentes, uma vez que esta instituição constantemente é apontada na literatura sobre resiliência, a priori, como um importante indicador de proteção na vida desses sujeitos.

No item “gosto da maioria dos meus professores”, 32,3% assinalaram a alternativa sim, em concordância com essa afirmação; 41,9% mais ou menos; e 25,8% apontaram não gostar da maioria dos professores. Esses dados, principalmente quando levados em consideração as alternativas “não” e “mais ou menos”, podem estar indicando uma relação que, em certa medida, parece fragilizada pra boa parte dos adolescentes. Em contrapartida, quando questionados sobre a relação com os amigos que têm na escola, 64,5% marcaram “sim”, gostam da maioria dos amigos da escola, 22,6% “mais ou menos”; e 12,9% não gostam. Com isso, deduzimos, baseados no questionário, que as relações entre pares no ambiente escolar aparecem como um espaço mais significativo para os sujeitos da pesquisa do que os professores. Ainda mais alarmante, é o fato de 35,5% apontarem que não podem contar com a equipe escolar (entendida como diretores, coordenadores e funcionários) e 48,4% não poderem confiar na maioria dos professores.

Também é preciso ressaltar que embora os participantes indicaram gostar dos amigos da escola numa proporção significativa, esses números, quando comparados a opção “sim, confio nos amigos da escola” caem para 25,8%, o que nos faz entender que esse gostar não conduz, necessariamente, o indivíduo a um suporte, embora os mesmos apresentem que se precisassem, poderiam contar com esses amigos (51,6%).

Com relação à importância dada aos estudos temos duas situações que se relacionam com o presente e futuro, mas tanto uma como a outra aparecem de forma positivamente destacada pelos adolescentes. Para 83,3% dos participantes os estudos têm grande importância hoje, ou seja, no presente. Quando questionados acerca da importância dos estudos no futuro, esse número cai para 77,4%. Embora essa queda possa não parecer tão significativa do ponto de vista estatístico, não descartamos a possibilidade de que, a inexistência de uma relação linear entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho em atividades socialmente

valorizadas, sobretudo de alunos de escolas públicas, faz com que algumas expectativas, anteriormente projetadas na escola, não se concretizem na atual conjuntura.

Tabela 9 – Escola, relações entre pares, sentimento de pertença e significado atribuídos à instituição

Na escola...	Não		Mais ou menos		Sim	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eu me sinto bem quando estou na escola	7	22,6	13	41,9	11	35,5
Gosto de ir para a escola	6	19,4	9	29,0	16	51,6
Gosto da maioria dos meus professores	8	25,8	13	41,9	10	32,3
Gosto da maioria dos amigos que tenha na escola	4	12,9	7	22,6	20	64,5
Meus estudos têm grande importância pra mim hoje	1	3,2	4	12,9	26	83,9
Meus estudos têm importância pra mim no futuro	0	0,0	6	19,4	24	77,4
Posso contar com professores e equipe escolar	11	35,5	14	45,2	6	19,4
Confio na maioria dos meus professores	15	48,4	8	25,8	7	22,6
Se precisar, posso contar com a ajuda dos amigos	7	22,6	8	25,8	16	51,6
Confio nos amigos da escola	9	29,0	14	45,2	8	25,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A Tabela 10 foi construída com base nos dados coletados no CYRM. Trata-se da Seção II, onde os pesquisadores devem elaborar variáveis relacionadas ao conceito de resiliência, de modo que as informações sejam relevantes para o contexto onde o estudo está sendo realizado. Optamos em apresentar os dados neste tópico, não diferenciando os dois questionários utilizados, pois acreditamos que ambos se completam em direção aos objetivos desse estudo.

Os itens que apresentaram maiores índices após a somatória foram: “minha família valoriza que eu frequente a escola” (77,5%); “eu aprendo novas coisas e habilidades diferentes na escola” (61,3%) e “tenho vários amigos na escola” (58,1%). Em contrapartida, os itens “eu confio nos meus professores”, “quando tenho problemas e dificuldades, sei que posso encontrar ajuda na escola” e “eu me dou bem e posso confiar nos meus amigos da escola” tiveram os índices mais baixos, respectivamente 19,4%, 25,8% e 25,8%.

Tabela 10 – Resiliência e Escola

SEÇÃO II	Nem um Pouco		Um Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Muito / Demais	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eu vou à escola porque quero.	4	12,9	3	9,7	8	25,8	9	29,0	7	22,6
As pessoas valorizam que eu frequente a escola.	3	9,7	7	22,6	4	12,9	6	19,4	11	35,5
Tenho vários amigos na escola.	1	3,2	5	16,1	5	16,1	3	9,7	15	48,4
Eu me dou bem e posso confiar nos meus amigos da escola.	8	25,8	5	16,1	10	32,3	5	16,1	3	9,7
Minha família valoriza que eu frequente a escola.	0	0,0	3	9,7	4	12,9	6	19,4	18	58,1
Eu me sinto feliz por frequentar uma escola.	4	12,9	5	16,1	6	19,4	9	29,0	6	19,4
Eu aprendo novas coisas e habilidades diferentes na escola.	4	12,9	2	6,5	6	19,4	10	32,3	9	29,0
Eu confio nas pessoas que trabalham na escola.	8	25,8	9	29,0	4	12,9	7	22,6	3	9,7
Eu confio nos meus professores.	5	16,1	11	35,5	9	29,0	2	6,5	4	12,9
Quando tenho problemas e dificuldades, sei que posso encontrar ajuda na escola.	10	32,3	9	29,0	4	12,9	5	16,1	3	9,7
Eu me sinto com força e habilidade para realizar meus desejos.	1	3,2	5	16,1	11	35,5	2	6,5	12	38,7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

3.3 INDICADORES DE RISCO

À seguir, na Tabela 11, é possível levantar as substâncias psicoativas que já foram experimentadas pelos adolescentes em algum momento de suas vidas. Temos que 83,9% já experimentaram cerveja, 90,3% vinho e 48,4% outra bebida, que na maioria dos casos, se referiam a pinga, vodka, bebidas *ice*, capeta e batidas. Com relação ao cigarro comum, 64,5% já experimentaram; para a maconha esse índice é de 25,8%; e outras drogas ilícitas surgiram nas respostas de 22,6%, sendo que, nesse item, as drogas apresentadas mais frequentemente pelos adolescentes foram a cocaína e crack.

Tabela 11 – Uso de substâncias psicoativas

Substâncias que já foram Experimentadas	Sim		Não	
	F	%	f	%
Cerveja	26	83,9	5	16,1
Vinho	28	90,3	3	9,7
Outra bebida	15	48,4	15	48,4
Cigarro Comum	20	64,5	11	35,5
Maconha	8	25,8	23	74,2
Outras drogas ilícitas	7	22,6	23	74,2

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

No questionário há uma questão que nos possibilita conhecer formas de maus tratos e violência vivenciadas pelos adolescentes, com pessoas que já moraram durante toda a vida. No momento em que estavam respondendo o questionário, o sujeito poderia colocar a frequência, através de uma representação numérica (1 – Nunca; 2 – Muito Pouco; 3 – Mais ou menos; 4 – Bastante; 5 – Sempre), que determinava o quanto essa situação aconteceu ou acontece, e ainda apontar quem cometeu essa ação.

Com o intuito de facilitar a leitura, os itens “Bastante” e “Sempre” serão somados, uma vez que entendemos que as ocorrências descritas dentro dessas alternativas podem ser consideradas constantes. São múltiplas as formas de violência vivenciadas por essa população, mas destacou-se a situação descrita por “ser xingado de nomes que não gosto”, que apareceu na proporção de 58,0%.

Destacou-se ainda o fato de 35,5% ter assinalado que constantemente leva ou levou socos, tapas e empurrões. Além disso, 19,3% relatam ter sofrido agressões com objetos (pedaço de madeira, ponta de cigarro, cinta).

Tabela 12 – Formas de violência vivenciadas com pessoas que os adolescentes já moraram

Alguém com quem já morei, durante todo minha vida...	Nunca		Muito Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gritou ou deu bronca exagerada	3	9,7	6	19,4	4	12,9	4	12,9	13	41,9
Fez ameaças de me bater	9	29,0	6	19,4	5	16,1	3	9,7	7	22,6
Ameaçou bater com objeto	18	58,1	2	6,5	4	12,9	2	6,5	4	12,9
Ameaçou com arma (faca, revólver)	24	77,4	2	6,5	1	3,2	2	6,5	1	3,2
Ameaçou de castigo	9	29,0	9	29,0	2	6,5	4	12,9	6	19,4
Deu um castigo	8	25,8	6	19,4	6	19,4	7	22,6	3	9,7
Xingou de coisas e nomes que não gosta	9	29,0	0	0,0	3	9,7	5	16,1	13	41,9
Deu um soco, tapa ou empurrão	13	41,9	2	6,5	4	12,9	7	22,6	4	12,9
Bateu com objetos	18	58,1	2	6,5	4	12,9	5	16,1	1	3,2
Agrediu com arma	28	90,3	1	3,2	1	3,2	0	0,0	0	0,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

De forma similar, a Tabela 13 possibilita a identificação de formas de violência sofridas pelos participantes do estudo. A diferença reside no fato dos agressores serem

pessoas do convívio social, e, portanto, não necessariamente moram ou moraram com o adolescente. Na maioria das vezes essas pessoas foram indicadas como sendo vizinhos, tios, amigos, professores e, freqüentemente, diretores.

Mais uma vez o item “xingou de coisas e nomes que não gosta” apareceu destacadamente. Se somarmos as respostas válidas das opções “bastante” e “sempre”, temos a proporção de 22,6%. Outras situações também foram apresentadas como constantes, como “gritou ou deu bronca exagerada” (9,7%), “fez ameaças de bater” (6,4%), “ameaçou colocar de castigo” (3,2%) e “deu um castigo” (9,7%).

Tabela 13 – Formas de violência vivenciadas com pessoas na comunidade

Alguém, da minha comunidade, durante todo minha vida...	Nunca		Muito Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Sempre	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gritou ou deu bronca exagerada	16	51,6	7	22,6	4	12,9	2	6,5	1	3,2
Fez ameaças de bater	23	74,2	3	9,7	2	6,5	1	3,2	1	3,2
Ameaçou bater com um objeto	30	96,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ameaçou com uma arma	30	96,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ameaçou colocar de castigo	26	83,9	2	6,5	1	3,2	0	0,0	1	3,2
Deu um castigo	24	77,4	1	3,2	2	6,5	1	3,2	2	6,5
Xingou de coisas e nomes que não gosta	17	54,8	4	12,9	2	6,5	5	16,1	2	6,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A Tabela 14 refere-se à avaliação que os adolescentes fazem sobre o nível de segurança em sua própria comunidade. A maioria, 25,8%, a descreve como “mais ou menos segura”. Se somarmos as opções “muito insegura” e “insegura” temos a proporção de 20,7%; e quando fazemos a mesma operação com as opções “segura” e “muito segura” esse número sobe para 31,0%. Cabe ressaltar que 19,4% assinalaram a alternativa “não sei”.

Tabela 14 – Segurança na Comunidade

Segurança na Comunidade	F	%	Válida %
Muito Insegura	2	6,5	6,9
Insegura	4	12,9	13,8
Mais ou menos segura	8	25,8	27,6
Segura	7	22,6	24,1
Muito segura	2	6,5	6,9
Não sei	6	19,4	20,7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Os dados apresentados anteriormente dialogam com os resultados expostos na Tabela 15 que objetivou analisar situações, apontados pela literatura, como importantes indicadores de risco presentes em contextos comunitários. Exceto para 16,1% da população, constatamos que algumas situações ocorrem freqüentemente nas comunidades, algumas que colocam a

própria vida dos adolescentes em risco, como tráfico de drogas (64,5%), batidas policiais (38,7%), assaltos e roubos (41,9%) e tiroteios (25,8%). Esclarecemos ainda que, em boa parte dos casos, o sujeito participante assinalava mais de uma situação.

Tabela 15 – Situações vivenciadas na comunidade

Situações vivenciadas na Comunidade	Sim		Não	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Tráfico de drogas	20	64,5	9	29,0
Batidas policiais	12	38,7	17	54,8
Assaltos, roubos	13	41,9	16	51,6
Tiroteios	8	25,8	21	67,7
Nenhuma das anteriores	5	16,1	24	77,4

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

O instrumento utilizado apurou ainda quais os medos e temores que porventura eram vivenciados pelos adolescentes, ou seja, situações apresentadas como receosas ou amedrontadoras, conforme podemos visualizar na Tabela 16.

A opção “perder algum familiar que ama muito” apareceu destacadamente, com 80,6%, o que avigora a hipótese de que, ainda que por vezes de maneira conflituosa, a família ocupa lugar de destaque na vida de adolescentes vítimas de violência sexual, atuando, portanto, como um espaço onde se pode encontrar suporte e apoio. Em seguida, aparece a opções “medo de ficar sozinho” com 64,5%, “sofrer violência com 45,2% e com o mesmo percentual, 41,9%, apareceram as opções “morrer”, “sofrer algum acidente” e “não ter emprego”. Como na tabela anterior, nessa questão os participantes poderiam assinalar quantos itens julgassem necessários, sendo que houve casos em que o adolescente marcou todas as opções.

Tabela 16 – Medos e situações amedrontadoras

Maior medo	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Perder algum familiar que ama muito	25	80,6	5	16,1
Morrer	13	41,9	17	54,8
Sofrer algum acidente	13	41,9	17	54,8
Sofrer violência	14	45,2	16	51,6
Não ter emprego	13	41,9	17	54,8
Ficar sozinho	20	64,5	10	32,3
Não tenho medo de nada	0	0,0	30	96,8
Outro	1	3,2	29	93,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Através de uma questão que apontava formas de preconceito e estigma vivenciados durante a vida, averiguamos a intensidade em que tais fatos ocorreram com os próprios adolescentes. Nesta análise somamos os valores que aparecem na coluna “às vezes” e “sempre”. O item “esteve em desvantagem por conta da aparência física” foi o mais assinalado (45,2%), seguido por “preconceito por causa da classe socioeconômica” (35,5%), “preconceito por morar no bairro ou vila” (32,3%) e “preconceito por causa da religião” (29,0%).

Tabela 17 – Preconceito e estigma

Situações	Nunca		Às vezes		Sempre	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sofre preconceito por morar no bairro ou vila	19	61,3	6	19,4	4	12,9
É discriminado pela orientação sexual	24	77,4	4	12,9	1	3,2
É discriminado por conta da profissão dos pais	22	71,0	4	12,9	3	9,7
Preconceito por causa da classe socioeconômica	17	54,8	9	29,0	2	6,5
Preconceito por causa da religião	19	61,3	5	16,1	4	12,9
Esteve em desvantagem por conta da aparência física	14	45,2	7	22,6	7	22,6

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A Tabela 18 faz menção a comportamentos ou atitudes caracterizadas como de risco, na medida em que fazem alusão a condutas socialmente não aceitáveis. As respostas apresentadas são válidas, mas não descartamos a possibilidade de alguns participantes terem se confundido ao responder essa questão, como por exemplo, quando questionados acerca da existência de problemas com a justiça, onde 58,1% disseram que “sim”, pois quando conversamos com as profissionais que trabalham no programa de atendimento, elas esclareceram que os adolescentes poderiam estar relacionando esses “problemas com a justiça” com o fato de quando ocorreu a situação de violência houve a necessidade de encaminhamentos jurídicos, como o boletim de ocorrência, por exemplo. Ainda assim, outras situações foram apontadas e nos causa preocupação, como já terem fugido de casa (48,4%), envolvimento com o tráfico de drogas (22,6%), terem dormido fora de casa (19,4%) e já terem sido internados em instituições (12,9%).

Tabela 18 – Condutas Socialmente não aceitas

Itens propostos	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Já estive internado em instituição (abrigos, FEBEM, orfanato, etc)	4	12,9	26	83,9
Já fugi de casa	15	48,4	14	45,2
Já fui menino (a) de rua	3	9,7	27	87,1
Já dormi na rua	6	19,4	24	77,4
Já fui preso	1	3,2	29	93,5
Já me envolvi com tráfico de drogas	7	22,6	23	74,2
Já tive problemas com a justiça	18	58,1	12	38,7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A Tabela 19 possibilita o desvelamento de situações dramáticas vivenciadas pelos adolescentes. Vários dos itens nos permite desconstruir a cristalizada ideologia burguesa que perpassa o modelo de família (facilmente descontraído nesse estudo, na medida em que 64,5% dos participantes têm os pais separados e há alguém na casa que está desempregado) e possibilita a perpetuação de discursos estereotipados, que desconsideram a realidade excludente que muitos adolescentes no Brasil e no mundo são submetidos. É o caso do item “passei fome”, onde 19,4% dos participantes assinalaram a coluna corresponde a resposta sim. Além disso, 35,5% apontam que “o nível econômico da família baixou de uma hora pra outra” e 29,0% afirmam vivenciar situações de violência dentro da própria casa.

Tabela 19 - Situações Vivenciadas

Itens propostos	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Nasci com deficiência	2	6,5	28	90,3
Vivencio violência dentro da minha casa	9	29,0	21	67,7
O nível econômico da minha família baixo de uma hora pra outra	11	35,5	19	61,3
Alguém em minha casa está desempregado	20	64,5	9	29,0
Meus pais se separam	20	64,5	9	29,0
Passei fome	6	19,4	24	77,4

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

3.4 INDICADORES DE PROTEÇÃO, POSITIVIDADE PESSOAL E REDES SOCIAIS DE APOIO

Na Tabela 20, podemos avaliar aspectos ligados aos relacionamentos estabelecidos com as pessoas que residem com o adolescente, assim como sentimento de pertença e bem estar. Nessa questão, o fato do participante assinalar a coluna correspondente a resposta “sim”, nos remeteria a idéia de que essas relações estariam atuando como indicadores de proteção, na medida em que o sujeito, ao fazê-lo, estaria indicando que o relacionamento estabelecido é interpretado por ele mesmo como um suporte.

No entanto, o que constatamos foi que, embora grande parte dos participantes tenha destacado positivamente os relacionamentos estabelecidos na própria casa, para muitos, essas relações parecem um tanto quanto dificultosas ou irregulares. Para exemplificar tal colocação podemos utilizar o item “em minha casa fico à vontade”, onde 51,6% assinalaram a resposta “sim”, mas não podemos de forma alguma descartar que 35,5% marcou “mais ou menos” para essa questão e que 12,9% indicaram não sentir-se à vontade na própria casa. Similarmente, encontramos nos itens “há respeito mútuo entre as pessoas” e “as pessoas dão atenção ao que falo” certa inconstância.

Mesmo diante dessa problemática, os adolescentes indicaram com mais frequência a resposta “sim” para o item “em minha casa as pessoas me acolhem com carinho (61,3%), o que nos remete a hipótese de que mesmo diante de certas tensões esse é um espaço que aparece destacadamente como protetivo aos adolescentes. Não descartamos também o fato de que muitos dos participantes vivenciaram na própria casa a situação de violência sexual, o que pode de certa forma, dificultar ou impedir que esse seja um lugar interpretado como um espaço de proteção.

Tabela 20 – Relacionamentos em casa

Em minha casa...	Não		Mais ou menos		Sim	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sinto-me seguro com a minha família	4	12,9	10	32,3	17	54,8
Fico à vontade	4	12,9	11	35,5	16	51,6
As pessoas me acolhem com carinho	1	3,2	11	35,5	19	61,3
Há divisão das tarefas domésticas	9	29,0	10	32,3	11	35,5
Encontro o apoio do qual preciso	5	16,1	12	38,7	14	45,2
Há respeito mútuo entre as pessoas	9	29,0	10	32,3	12	38,7
As pessoas dão atenção ao que falo	4	12,9	14	45,2	13	41,9
As pessoas se ajudam mutuamente	6	19,4	14	45,2	11	35,5

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

As Tabelas 21 e 22 estão relacionadas e serão aqui analisadas conjuntamente, pois se referem às questões de religiosidades. Entendemos que essa variável pode se configurar tanto como um indicador de proteção como de risco na vida do adolescente.

A grande maioria dos participantes, 90,3% afirma acreditar em Deus, o que não necessariamente significa alguma vinculação com instituição ou templos religiosos, pois como podemos ver na Tabela 22, quando somamos as respostas da coluna “bastante” e “muito” para o item “costumo freqüentar encontros religiosos”, vemos que apenas 42,0% assinalaram essas opções, muito embora, subjetivamente, essa instituição parece ser

importante para os adolescentes, uma vez que quando realizamos a mesma análise para o item “busco ajuda na minha instituição religiosa quando estou com dificuldades” temos 83,9%.

Ao que parece, a fé e a espiritualidade, para os participantes desse estudo, são muito importantes e independem de uma instituição ou organização religiosa, uma vez que 77,4% assinalaram a coluna da opção “bastante” ou “muito” para os itens “costumo agradecer a Deus pelo o que acontece comigo” e “peço ajuda a Deus para resolver meus problemas”.

Tabela 21 – Fé e crença Espiritual

Acredita em Deus	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Válida %</i>
Sim	28	90,3	93,3
Não	1	3,2	3,3
Não sei	1	3,2	3,3

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 22 – Aspectos relacionados à religião e a igreja

Opinião sobre aspectos da religião	Nem um pouco		Um pouco		Mais ou menos		Bastante		Muito	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida	6	19,4	5	16,1	6	19,4	3	9,7	11	35,5
Costumo freqüentar encontros religiosos	9	29,0	3	9,7	6	19,4	3	9,7	10	32,3
Costumo ler escrituras sagradas ou fazer orações no meu dia a dia.	6	19,4	6	19,4	5	16,1	5	16,1	9	29,0
Leio escrituras sagradas ou fazer orações quando estou em momentos difíceis	4	12,9	5	16,1	3	9,7	12	38,7	7	22,6
Busco ajuda da minha instituição religiosa quando estou com dificuldades.	0	0,0	1	3,2	4	12,9	6	19,4	20	64,5
Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	0	0,0	1	3,2	6	19,4	8	25,8	16	51,6
Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas	0	0,0	1	3,2	6	19,4	8	25,8	16	51,6

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Na análise da Tabela 23, referente ao nível de confiança dos adolescentes em instituições públicas, fizemos a somatória das respostas obtidas nas colunas que representam um nível de confiança médio e alto. Constatamos que apenas três instituições ultrapassam a expectativa de 50,0% de confiança: Conselho Tutelar (67,7%), Justiça (54,9%) e Organização Comunitária (54,8%). No caso das duas primeiras instituições citadas, não podemos nos esquecer que de acordo com as características da violência sofrida, no caso a sexual, assim como nos procedimentos que se sucedem, como a denúncia, por exemplo, essas instituições

têm um papel decisivo, e que talvez o fato dos sujeitos terem tido experiências positivas com tais instituições, possibilitaram que estas recebessem uma avaliação favorável por parte dos usuários. As instituições que apresentaram menores índices foram o Governo Federal e Polícia, respectivamente com 35,5% e 41,9%.

Tabela 23 – Nível de confiança em instituições

Nível de Confiança em Instituições	Nenhum		Baixo		Médio		Alto	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Justiça	7	22,6	7	22,6	11	35,5	6	19,4
Polícia	9	29,0	9	29,0	5	16,1	8	25,8
Prefeitura	7	22,6	9	29,0	9	29,0	6	19,4
Governo Estadual	7	22,6	9	29,0	11	35,5	3	9,7
Governo Federal	8	25,8	12	38,7	7	22,6	4	12,9
Organização Comunitária	8	25,8	5	16,1	8	25,8	9	29,0
Vizinhança	9	29,0	7	22,6	9	29,0	5	16,1
Conselho Tutelar	5	16,1	4	12,9	12	38,7	9	29,0
Posto de Saúde	4	12,9	8	25,8	9	29,0	9	29,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

As relações e os vínculos estabelecidos na comunidade podem se configurar como potentes indicadores de proteção, assim como a falta do sentimento de pertença e a sensação de mal estar podem gerar medo e angústia, o que obviamente nos remete ao conceito de risco.

Destacamos na Tabela 24, os itens que foram avaliados negativamente, ou seja, com mais frequência os participantes assinalaram a coluna referente a resposta “nunca”. “Trabalho como voluntário em alguma organização religiosa ou ONG” foi o item que a resposta “nunca” apareceu mais frequentemente, com 61,3% das respostas, seguido de “eu posso contar com alguma organização comunitária quando preciso” (48,4%), “as pessoas no bairro são honestas e posso confiar nelas” (45,2%), “eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles (35,5%) e “eu me sinto pertencente à minha comunidade” (32,3%).

Tabela 24 – Relação com a Comunidade

Situações	Nunca		Às vezes		Sempre	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eu me sinto pertencente à minha comunidade	10	32,3	12	38,7	9	29,0
As pessoas no meu bairro são honestas e possa confiar nelas	14	45,2	14	45,2	3	9,7
Eu me sinto seguro na minha comunidade	7	22,6	13	41,9	9	29,0
Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	7	22,6	13	41,9	9	29,0
Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	11	35,5	12	38,7	6	19,4
Eu posso contar com meus parentes quando preciso deles	7	22,6	14	45,2	10	32,3
Eu posso contar com alguma organização comunitária quando preciso	15	48,4	10	32,3	6	19,4
Trabalho como voluntários em alguma organização religiosa ou ONG	19	61,3	5	16,1	7	22,6

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A Tabela 25 apresenta o índice de satisfação pessoal dos participantes do estudo assim como as expectativas para o futuro. Apenas 58,1% da população apontaram serem felizes, embora esse número suba para 80,6% quando questionados sobre a expectativa de ser feliz no futuro e 83,9% para o item “eu me preocupo com o futuro”.

Tabela 25 – Satisfação pessoal e expectativas para o futuro

Afirmações	Não		Mais ou menos		Sim	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eu sou feliz	3	9,7	10	32,3	18	58,1
Eu tenho muitas coisas na vida pra agradecer	0	0,0	8	25,8	23	74,2
Eu tenho motivos para me orgulhar da vida	3	9,7	8	25,8	20	64,5
De modo geral, eu estou satisfeito comigo mesmo	3	9,7	11	35,5	17	54,8
Eu estou satisfeito(a) com minha vida	4	12,9	10	32,3	17	54,8
Eu gosto da minha vida	3	9,7	8	25,8	20	64,5
Eu penso que serei feliz no futuro	1	3,2	5	16,1	25	80,6
Eu me preocupo com meu futuro	1	3,2	4	12,9	26	83,9
Tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo	1	3,2	8	25,8	22	71,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

No caso da Seção III do CYRM, optamos em dividi-la em três partes para facilitar a leitura e visualização das tabelas elaboradas. De forma similar ao que fizemos na Seção II, apresentamos abaixo apenas os itens que tiveram os maiores índices referentes às colunas “bastante” e “muito/demais”.

Para a parte 1 desta seção encontramos que os itens “eu sei me comportar em diferentes situações, por exemplo, na escola, nos projetos que participo, quando vou a festas, quando vou com alguém em lojas, bancos etc.” foi o que apareceu com maiores índices (77,4%), seguindo por “o estudo é importante pra mim” (74,2%) e “sinto que meus pais/responsáveis tomam conta de mim atentamente” (67,8%). Embora os participantes tenham indicado que se sentem cuidados atentamente pelos responsáveis, o item “eu sinto que meus pais / responsáveis sabem bastante coisas sobre mim” foi o que apresentou menor índice (45,2%).

Tabela 26 – Seção III do CYRM – Parte 1

SEÇÃO III – Parte 1	Nem um Pouco		Um Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Muito / Demais	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Na minha vida tem pessoas a minha volta que são modelos para mim, que eu admiro.	5	16,1	1	3,2	6	19,4	11	35,5	7	22,6
Eu ajudo e coopero com pessoas a minha volta.	3	9,7	7	22,6	5	16,1	8	25,8	8	25,8
O estudo é importante para mim.	0	0,0	3	9,7	4	12,9	6	19,4	17	54,8
Eu sei me comportar em diferentes situações, por exemplo, na escola, nos projetos que participo, quando vou a festas, quando vou com alguém em lojas, bancos etc.	0	0,0	2	6,5	5	16,1	3	9,7	21	67,7
Sinto que meus pais/ responsáveis tomam conta de mim atentamente.	1	3,2	5	16,1	3	9,7	7	22,6	14	45,2
Eu sinto que meus pais/ responsáveis sabem bastante coisas sobre mim.	4	12,9	5	16,1	7	22,6	6	19,4	8	25,8
Eu como ou me alimento o suficiente na maioria dos dias.	1	3,2	4	12,9	6	19,4	4	12,9	15	48,4
Eu me esforço para terminar aquilo que começo.	0	0,0	7	22,6	6	19,4	8	25,8	9	29,0
Minhas crenças espirituais são uma fonte de força/fortalecimento para mim.	4	12,9	1	3,2	10	32,3	6	19,4	10	32,3

Na tabela a seguir (Seção III – Parte 2) os itens mais bem avaliados foram “eu tenho orgulho de minha raça/etnia” (90,4%), “eu sou capaz de resolver meus problemas sem usar álcool ou drogas” (70,9%) e “sou uma pessoa com a qual os outros gostam de conviver” (67,7%). Salientamos que mais uma vez a relação com a família aparece conflituosa em alguns aspectos, pois no item “eu converso com minha família sobre meus sentimentos” temos uma proporção numérica baixa se comparado a outros recursos (16,2%).

Tabela 27 – Seção III do CYRM – Parte 2

SEÇÃO III – Parte 2	Nem um Pouco		Um Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Muito / Demais	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eu tenho orgulho de minha raça/etnia.	0	0,0	1	3,2	2	6,5	6	19,4	22	71,0
Sou uma pessoa com a qual os outros gostam de conviver. Me acham divertido.	3	9,7	1	3,2	6	19,4	9	29,0	12	38,7
Eu converso com minha família sobre meus sentimentos.	13	41,9	5	16,1	6	19,4	3	9,7	2	6,5
Eu sou capaz de resolver meus problemas sem usar álcool ou drogas.	4	12,9	1	3,2	2	6,5	1	3,2	21	67,7
Meus amigos me apóiam.	2	6,5	6	19,4	3	9,7	6	19,4	11	35,5
Sei onde ir na minha comunidade para conseguir ajuda.	9	29,0	1	3,2	5	16,1	8	25,8	7	22,6
Tenho um sentimento de pertencer a escola, sinto que é um lugar para mim, que sou parte dela, pois ela me recebe e me apóia.	3	9,7	6	19,4	10	32,3	8	25,8	3	9,7
Eu acho que minha família sempre estará de meu lado em momentos difíceis de minha vida.	4	12,9	6	19,4	3	9,7	7	22,6	11	35,5
Eu acho que meus amigos sempre estarão ao meu lado em momentos difíceis de minha vida.	5	16,1	6	19,4	4	12,9	5	16,1	10	32,3

Com relação à próxima parte da Seção, destacamos os itens “eu tenho orgulho de ser brasileiro” (87,1%), “eu tenho consciência da minha força” (87,1) e “eu tenho oportunidades de desenvolver habilidades de trabalho que servirão para minha vida no futuro” (67,8%). Os itens que não foram bem avaliados nessa seção foram “eu gosto das tradições de minha comunidade” (38,7%) e “eu acho que minha comunidade me trata de forma justa” (45,2%).

Tabela 28 – Seção III do CYRM – Parte 3

SEÇÃO III – Parte 3	Nem um Pouco		Um Pouco		Mais ou Menos		Bastante		Muito / Demais	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eu acho que minha comunidade me trata de forma justa.	7	22,6	4	12,9	5	16,1	11	35,5	3	9,7
Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou crescendo e que posso agir com responsabilidade.	2	6,5	2	6,5	7	22,6	3	9,7	16	51,6
Eu tenho consciência de minha força pessoal.	1	3,2	0	0,0	3	9,7	13	41,9	14	45,2
Eu participo de atividades religiosas em igrejas/templos (instituições religiosas).	8	25,8	4	12,9	5	16,1	4	12,9	10	32,3
Eu acho importante eu ajudar/trabalhar/servir para minha comunidade.	7	22,6	5	16,1	5	16,1	6	19,4	8	25,8
Eu me sinto seguro quando estou com minha família.	2	6,5	5	16,1	5	16,1	2	6,5	16	51,6
Eu tenho oportunidades de desenvolver habilidades de trabalho que servirão para minha vida no futuro.	2	6,5	2	6,5	5	16,1	11	35,5	10	32,3
Eu gosto das tradições de minha família, por exemplo, das festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos.	5	16,1	4	12,9	6	19,4	6	19,4	10	32,3
Eu gosto das tradições de minha comunidade (festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos).	4	12,9	6	19,4	9	29,0	4	12,9	8	25,8
Eu tenho orgulho de ser brasileiro.	1	3,2	3	9,7	0	0,0	0	0,0	27	87,1

CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE AS SETE TENSÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Passaremos agora à apresentação e discussão dos resultados do Estudo II, ressaltando que as categorias temáticas analisadas estão articuladas com abordagem teórica de Michael Ungar, apresentada no Capítulo 1. Destacamos que o roteiro de questões pautou-se exclusivamente na fundamentação teórica das Tensões, o que nos incentivou a criar as categorias da forma com que são apresentadas originalmente.

4.1 ACESSO A RECURSOS MATERIAIS

Esta tensão, como já apresentada, relaciona-se a condições básicas e incipientes que garantam sobrevivência e condições materiais para o desenvolvimento. Portanto, esta categoria problematiza o que o sujeito reconhece como essencial e tem oportunidade de acessar concretamente para viabilizar seu desenvolvimento e, certamente, garantir processos de resiliência.

É lastimável que ainda tenhamos que discutir arduamente a situação degradável de muitos sujeitos que cotidianamente são afetados por situações de extrema pobreza e inacessibilidade a recursos mínimos para a sobrevivência e bem estar. Tal condição já foi brilhantemente debatida por diversos estudiosos (MÉSZÁROS, 2005; DUARTE, 2010; MARX, 1985; entre outros), mas é imprescindível que em nossas análises essa realidade continue sendo alertada, de modo que cada vez mais tenhamos moções contrárias e práticas de enfrentamento a formas de miserabilidade que são, por todas suas características, uma das representantes fiéis da barbárie e da decadência humana.

Sem sombra de dúvidas, para que haja o desenvolvimento do aluno em diversas esferas é fundamental que as escolas ofereçam recursos materiais e didáticos que potencializem o processo de aprendizagem em sua totalidade. Nesse sentido, a realidade de abandono e escassez presentes nas escolas, sobretudo de países em desenvolvimento, merecem destacada atenção (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

Quando nos propomos a entender a qualidade dos recursos materiais e a avaliação feita por adolescentes ao que a escola oferece, necessariamente precisamos analisar os sentidos e significados atribuídos dentro de uma perspectiva contextualizada, ou seja, para dimensionar a condição real de determinadas variáveis é importante que se pense no referencial do sujeito para avaliar o que é bom ou ruim. No caso dos participantes do estudo, as avaliações com relação à infra-estrutura da escola foram positivas. No entanto, em todas as

falas constatamos que há precariedades no atendimento e mal uso de alguns espaços, como por exemplo, dos laboratórios de Química, Biblioteca e Salas de Informática.

Pesquisador: *E o que você acha que a escola poderia ter e não tem?*

Valéria: *Laboratório de Química.*

Pesquisador: *Por quê? Lá não tem?*

Valéria: *A gente tem lá montado, mas não tem as coisinhas de mexer... tem lá as mesas específicas, os reservatórios, mas não tem assim a pazinha, os pauzinhos, os líquidos que podemos usar não tem.*

Pesquisador: *Então até tem o laboratório, mas vocês não fazem experimentos?*

Valéria: *Eles usam lá pra guardar instrumentos da Fanfarra e pra guardar aquelas apostilas que eles estão dando agora.*

Pesquisador: *Vocês já usaram pras aulas de química?*

Valéria: *Não, nunca fomos.*

Pesquisador: *Então você acha que o laboratório de química seria uma coisa legal de ter?*

Valéria: *Seria, até pra gente aprender mais né, a matéria?*

Pesquisador: *Tem mais alguma coisa?*

Débora: *Laboratório de química, porque não tem como fazer as experiências na sala de aula. Tinha que ter um laboratório e uma biblioteca bem mais... Porque a biblioteca que a gente tem lá a gente nem usa, está cheio de tinta. Os livros são todos que você já leu ou não tem nada a ver com a escola. É assim!*

Pesquisador: *E tem biblioteca?*

Tatiana: *Tem.*

Pesquisador: *Vocês podem usar?*

Tatiana: *Hurum.*

Pesquisador: *Sala de informática?*

Tatiana: *Não.*

Pesquisador: *Não tem sala de informática?*

Tatiana: *Tem. Mas quase ninguém usa, porque os computadores de lá são velhos.*

Pesquisador: *Entendi. E tem sala de informática?*

Débora: *Tem, mas eu não tenho contato. Só a turma da noite não tem. Desde o começo do ano nós nunca entramos na sala de informática.*

Pesquisador: *Vocês nunca entraram?*

Débora: *Nunca entramos. A sala é fechada.*

Pesquisador: *E se você precisar usar a tarde ou de manhã, pode?*

Débora: *Não.*

Após considerarem a estrutura da escola como boa, questionamos os adolescentes sobre o que eles poderiam indicar como positivo e, como podemos ver, as repostas se limitaram a presença de uma biblioteca, sala de informática, quadra poli-esportiva coberta e laboratórios de química. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de estudos com outras

populações, com dados biosociodemográficos distintos da população em questão para constatar o quanto a avaliação de recursos materiais presentes na escola pode se distinguir de acordo com outras realidades.

Para exemplificar essa colocação, podemos imaginar como seriam as respostas de alunos de uma escola particular, se entrevistados com o mesmo roteiro de questões utilizados nessa pesquisa. Obviamente, outros elementos apareceriam como significativos, fato que é facilmente compreendido pelas disparidades contextuais. Com isso, queremos problematizar a Tensão Acessos a Recursos Materiais, de modo que levemos em consideração que embora em alguns casos apareçam discursos valorativos de situações notoriamente precárias, ou seja, quando elementos da subjetividade se contrapõem a concretude da falta de recursos, é imprescindível que as reflexões sejam elaboradas a partir do referencial contextualizado da população. Nossa maior preocupação é combater leituras equivocadas e reducionistas que se apóiam exclusivamente no discurso e desconsideram uma realidade demarcada por discrepâncias econômicas que produzem inacessibilidade a recursos materiais fundamentais.

Outro fator importante a ser analisado é a alimentação fornecida nas escolas públicas, que como sabemos, para muitos alunos se configura como a única refeição realizada no dia (SCHERR, MAGALHAES, & MALHEIROS, 2007). No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2011), encontramos o valor exato gasto por aluno no diferentes níveis de ensino: 1) as escolas de ensino fundamental e médio, pré-escolas e educação de jovens adultos recebem R\$ 00,30 por dia para cada aluno; 2) As creches, escolas indígenas e quilombolas ficam com R\$ 00,60 por aluno; 3) e as escolas de tempo integral recebem R\$ 00,90. Portanto, fica evidente que são realizados baixos investimentos das instâncias públicas no setor da alimentação escolar, o que certamente reverbera no desenvolvimento acadêmico do aluno. Contrapondo essa premissa negativista, Sonati (2009) reforça que um trabalho alimentar de qualidade da escola articulado com parceiros da própria comunidade pode ter desdobramentos interessantes, assegurando a saúde da criança e do adolescente.

Todos os adolescentes entrevistados afirmaram não fazer uso da refeição oferecida pela escola, sendo que o argumento mais freqüente é sensação de asco por terem vivenciado ou escutado histórias de falta de higienização no preparo da refeição.

Pesquisador: Bianca, vocês recebem alguma alimentação na escola durante os intervalos?

Bianca: Recebemos

Pesquisador: E como é?

Bianca: É boa.

Pesquisador: Você come?

Bianca: Às vezes.

Pesquisador: Por que às vezes?

Bianca: Ah, por que já teve gente que encontrou piolho, barata.

Pesquisador: Sério?

Bianca: Sério, ai eu como só de dia de sexta que é pão.

Pesquisador: E vocês recebem alguma refeição na escola?

Débora: Tem a merenda no intervalo.

Pesquisador: E vocês comem?

Débora: Não.

Pesquisador: Por quê?

Débora: Porque uma vez nós estávamos comendo e achamos um cabelo na comida. Então eu prefiro não comer.

Pesquisador: Mas era gostoso?

Débora: Quando eu comia era gostoso, todo mundo falava que era gostoso. Mas a gente fica com receio de encontrar de novo.

Pesquisador: O que vocês recebiam de refeição?

Lígia: A única coisa que eu comia, e que eu saiba que tem, é só de quarta: só pão, pão com presunto e queijo, com mortadela e suco. Eles dão arroz doce, canjica, mas eu não como. Tem certas coisas que eu não como: arroz com feijão e frango, beterraba... eu não como.

Pesquisador: E você não come por que você não gosta?

Lígia: Ah são as duas coisas, e porque tem muito aluno que não se importa se vai ficar bom ou ruim. E eu não como muito, quando eu era pequena eu comia e eu não gostava, mas o que eu comia era um arroz cru, uma salsicha crua, um negócio assim horrível. Ai eu fiquei com trauma. Eu não como mais nada, só o pão mesmo.

Durante os encontros com os adolescentes surgiram espontaneamente questões relacionados à arquitetura da escola e o impacto disso na percepção do ambiente. Para muitos, essa discussão pode ser banal, mas compartilhamos com Faria Filho e Vidal (2000) que afirmam que “tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais (p. 20)”. Na atual conjuntura os prédios escolares têm aspectos pouco agradáveis, na maioria das vezes cercados por muros intransponíveis, possuem portões com cadeados e grades, o que automaticamente nos remete a espaços de reclusão (FARIA FILHO & VIDAL, 2000).

Pesquisador: Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria?

Bianca: Ah o pavilhão. Acho que a escada.

Pesquisador: Como assim o pavilhão?

Bianca: Ah é que tipo assim.... tem dois prédios, ai fica um de um lado, o pátio no meio e o outro do outro lado, ai o povo fala que é pavilhão, igual presídio.

***Pesquisador:** Vamos falar da primeira escola?*

***Augusto:** Ah, vamos ver... o muro agora parece muro de presídio. Fizeram agora com prego e vidro em cima.*

***Pesquisador:** Tem prego e muro e cima do muro?*

***Augusto:** É pra ninguém pular. A escola é feia.*

***Pesquisador:** É feia?*

***Augusto:** É.*

***Pesquisador:** É bem pintada pelo menos?*

***Augusto:** Não. A que eu estou agora é melhor. (referindo-se a escola de supletivo)*

4.2 RELACIONAMENTOS

A Tensão Relacionamentos compreende o papel desempenhado por uma pessoa na vida do sujeito e a forma com que essa relação pode colaborar para os processos de resiliência. Dentro dessa categoria consideramos todas as relações interpessoais que podem ser mantidas, sejam estas próximas ou mais distantes. Ungar quando se refere a estes relacionamentos, menciona os membros da família, amigos, pessoas da comunidade, professores, representantes religiosos, entre outros (2007, tradução nossa). Além disso, é importante salientar que essas pessoas não necessariamente estão próximas ao sujeito, podendo, em alguns casos, serem pessoas que causam grande admiração e são consideradas como “modelos”.

Em nosso entendimento, os estudos sobre resiliência e as intervenções realizadas com populações em situação de risco deveriam evidenciar/destacar os aspectos ligados aos relacionamentos entre pessoas, compreendendo-os como eixos propulsores no enfrentamento das adversidades e superação de fatores de risco. Se analisarmos cuidadosamente cada uma das Tensões propostas nesse trabalho, por exemplo, notaremos que de alguma forma todas elas têm interfaces, em maior ou menor escala, com o aspecto relacional entre pessoas. Isso porque o desenvolvimento se dá exclusivamente no processo de interação das pessoas (VIGOTSKYI, 1994; LEONTIEV, 1978) e quando essas relações se configuram como suportes emocionais significativos para o sujeito, outros recursos podem ser acionados de modo que haja processos de resiliência frente a adversidades.

Nessa perspectiva, quando investigamos o papel de uma pessoa na vida de outra, não podemos classificá-la como fonte de proteção ou risco a priori, pois tais rotulações podem superficializar a análise e colaborar para o acometimento de grandes equívocos. O caso de crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual é ilustrativo para essa colocação, pois na

maioria das vezes o abusador é alguém da família ou com laços importante com a vítima. O inverso também pode acontecer, ou seja, alguém não cogitado como ocupante de um lugar de proteção para a criança ou adolescente pode estar suprimindo o espaço de atores hegemonicamente vistos como protetores. Portanto, reforçamos que para definir de forma assertiva os sentidos e significados atribuídos por crianças e adolescentes a um relacionamento é fundamental que se investigue os aspectos subjetivos e objetivos que moldam essa relação.

Nesse ponto do trabalho analisaremos os relacionamentos estabelecidos pelos participantes deste estudo com as pessoas da escola e seus desdobramentos na vida dos mesmos. Reforçamos que não é nosso objetivo avaliar como as pessoas que atuam na escola encaminham casos de vítimas de violência sexual, embora reconheçamos a relevância de se investigar exaustivamente a formação do professor articulada com conceituações e práticas pertinentes ao combate, diagnóstico e encaminhamento de denúncias de alunos em situação de violência sexual (ver ainda BRINO & WILLIAMS, 2009; 2003; VIODRES INOUE & RISTUM, 2008).

A Tensão Relacionamentos exigiu que criássemos subcategorias de análise, pois como já esperado, o material coletado foi bastante extenso. Dessa forma, após a realização da análise de Concordância entre Juízes, optamos pela seguinte divisão: 1) Relacionamentos com Professores; 2) Relacionamento com Diretores; 3) Relacionamento entre Pares; e, por fim, Engajamento da Família no processo de Escolarização.

4.2.1 RELACIONAMENTO COM PROFESSORES

A relação com os adolescentes participantes da pesquisa e os professores de suas respectivas escolas se revelou complexa, embora tenhamos encontrado elementos que desnudaram algumas questões.

Primeiramente, discutiremos quais as características dos professores que foram ressaltados positivamente pelos adolescentes. Constatamos que os professores que mais foram destacados como bons professores são aqueles que carregam uma imagem de bem humorado e que transmitem o conteúdo com brincadeiras e piadas. Além disso, como podemos ver nas falas abaixo, há uma valorização dos professores que demonstram domínio de conteúdo e conseguem transmiti-lo para os alunos de maneira satisfatória.

Pesquisador: O que você acha dos seus professores Débora?

Débora: Eles são ótimos. Eles são legais, sabem a hora de brincar, a hora de dar lição e a hora de dar uma bronca no aluno. Tem dia que a gente chega na escola e não tem vontade de fazer nada. O professor chega e diz “O que aconteceu? Vamos fazer”. É assim.

Pesquisador: Todos eles fazem isso?

Débora: Todos eles.

Pesquisador: E quais são os professores que você mais gosta?

Débora: O professor de matemática, o professor de biologia, o professor de física e o professor de química.

Pesquisador: Porque você gosta mais deles?

Débora: Porque são os professores que dão mais atenção pra gente.

Pesquisador: Em que sentido?

Débora: São os que brincam, conversam, dão risada. Alguém faz uma brincadeira, que é de um jeito agradável e eles gostam.

Pesquisador: E quais vocês menos gostam?

Débora: A professora de filosofia e sociologia não gosta de brincadeira, que ninguém dê risada, que ninguém fale. Ela quer conversar só sobre matéria, brinca às vezes, mas é mais matéria.

Pesquisador: Quais os professores que você mais gosta?

Valéria: Biologia.

Pesquisador: Por quê?

Valéria: Acho que é por que ela é brincalhona, é mais extrovertida que os outros. Então nós temos mais liberdade de conversar com ela do que com qualquer outro professor.

Pesquisador: E quais são os professores que você menos gosta?

Valéria: Matemática, geografia e inglês.

Pesquisador: Por quê?

Valéria: Matemática é muito chata, ela pega muito no pé. De geografia não é tanto, mas também é chato, meio sistemático e o de inglês porque ele me xingou.

Durante as entrevistas, alguns momentos de alegria e felicidade foram lembrados pelos adolescentes, no entanto, também identificamos relatos de situações desagradáveis e estigmatizantes. Essa constatação nos permite afirmar que a relação dos adolescentes com os professores possuem formas bem delineadas e são caracterizadas por experiências positivas e negativas, o que rompe com a idéia de que o professor é, em todas as circunstâncias, alguém que ocupa um espaço de proteção na vida dos adolescentes.

Pesquisador: Você se lembra de ter passado por situações de alegria com os professores?

Débora: Em todos os momentos a gente passa alegria com os professores. Final do ano a gente fez uma confraternização com todos os professores, eles fizeram uma homenagem pra todos os alunos da oitava. Alguns professores disseram que a gente foi única turma que eles gostaram de trabalhar o ano todo. Foi muito bom o que a gente passou.

Pesquisador: *Você acha que há ajuda na escola?*

Valéria: *Ah, quando o professor tá com algum problema nós tentamos ajudar, ou se precisarmos conversar com os professores eles ajudam. Eu mesmo fui conversar com um professor meu, que me incentiva. Esse ano eu queria parar de estudar. Ele descobriu e veio falar comigo e disse que não era assim, que eu tinha que continuar.*

Pesquisador: *Esse professor é de qual matéria?*

Valéria: *Geografia.*

Pesquisador: *E o que você achou da atitude dele?*

Valéria: *Eu precisava mesmo de um incentivo. Todo mundo que eu procurava falava pra eu parar mesmo, não tinha ninguém que me incentivasse. Ele acabou falando e me ajudou. Eu achei legal.*

Pesquisador: *Ele foi a única pessoa?*

Valéria: *Foi, e os outros professores falavam: “Se você quer parar para”. Até o próprio diretor falou “Eu não posso te segurar”, ai fiquei meio assim.*

Pesquisador: *Mas já aconteceu alguma vez, do professor xingar ou chamar você de alguma coisa que você não goste?*

Bianca: *Não, só uma vez quando eu estudava no Clotilde, que a professora falou que eu ia ser catadora de lixo.*

Pesquisador: *Por que ela falou isso?*

Bianca: *Foi assim: eu tava sentada no fundo da sala conversando com umas colegas, mas nada que atrapalhasse a aula. Ai ela falou “Ah essas pessoas que não procuram prestar atenção na aula um dia vão ser catadoras de lixo. Eu falei assim “ Você falou pra mim professora?” e ela disse que tinha sido.*

Pesquisador: *O que você respondeu?*

Bianca: *Não, procurei ficar na minha, falei pra minha mãe e ela conversou com a professora.*

Pesquisador: *Então você acha que o ensino precisava melhorar?*

Augusto: *É*

Pesquisador: *E o que mais?*

Augusto: *É o jeito das professoras tratarem os alunos.*

Pesquisador: *Por quê?*

Augusto: *Porque eles são muito agressivos.*

Pesquisador: *Você acha? Já aconteceu alguma coisa?*

Augusto: *Já puxaram o meu cabelo uma vez, ai eu empurrei ela e eu fui mandado para a diretoria.*

Pesquisador: *Quando isso aconteceu?*

Augusto: *Foi na quinta série.*

Um dos pontos que mais nos chamou a atenção durante as entrevistas foi o fato dos adolescentes apresentarem enfaticamente que os professores não são pessoas que eles podem contar quando se deparam com problemas na vida pessoal. Como podemos ver a seguir, há um discurso incorporado de “Escola e Vida” como desassociáveis e, no caso de haver necessidade de ajuda e suporte, outras pessoas seriam acionadas. Apenas uma das

adolescentes entrevistada elegeu uma de suas professoras como alguém confiável, que inclusive sabe da violência sexual sofrida. Esse dado é alarmante, sobretudo quando idealizamos a escola, por todas suas características, como um espaço potencialmente capaz de minimizar ou reparar o impacto de grandes adversidades vivenciadas por adolescentes. Em nossa compreensão, o professor, que é o profissional que passa mais tempo com o adolescente e possui no cerne de sua ação condições para ocupar um espaço protetivo, deve sentir-se co-responsável pela integridade do aluno, assumindo uma função social relevante que extrapole o conteúdo programático e enfatize suas práticas na formação humana, ou seja, se preocupa com a dimensão curricular mas também prima por relações afetuosas que sejam significativas.

Pesquisador: *Se você tiver problemas com alguma coisa você acha que pode contar com a Prof. Ludmila?*

Bianca: *Sim.*

Pesquisador: *Já aconteceu alguma coisa que você pôde contar com ela?*

Bianca: *Por enquanto não. (Lembrando) Só uma vez que aconteceu o negócio comigo (abuso sexual) e ela veio perguntar se tinha acontecido alguma coisa. Nós estávamos na sala sozinhas e eu me abri com ela. Ela falou “Que legal Bianca que você se abriu comigo”.*

Pesquisador: *Ela foi a professora que você conversou primeiro?*

Bianca: *Não, foi assim: aconteceu (o abuso). Minha avó tinha ido na minha tia, e eu fui de encontro a minha vó e contei pra ela. Minha vó foi lá na minha tia e conversou com meu tio (abusador). Ela deu conselho pra minha tia e logo depois minha mãe ligou em casa, mas ela não estava sabendo ainda. Minha mãe viu que eu estava nervosa e chorando. Ela perguntou o que tinha acontecido, ficou desesperada, saiu do serviço e foi pra casa. Eu nem fui pra escola nesse dia. Minha mãe me tirou da minha vó e isso que me machucou.*

Pesquisador: *E por que você resolveu conversar com a professora?*

Bianca: *Por que ela já tinha perguntado pra mim, pra todos os alunos se já tinha acontecido casos na família, se já ocorreu alguma coisa assim de alguém mexer, ou tentar pegar, fazer alguma coisa a força. Ela pergunta, porque ela é professora de ciências, então ela quer saber. Mas eu acho que nem todos se abriram com ela.*

Pesquisador: *Você acha que tem mais gente que poderia conversar, que precisa de ajuda, mas não tem coragem de conversar com os professores?*

Bianca: *Acho que sim.*

Pesquisador: *E você conversou com ela depois de bastante tempo?*

Bianca: *Hurum. Ela me deu conselhos. Eu expliquei pra ela que o que mais me machucou, foi eu ter saído da casa da minha vó, porque lá eu tinha meus primos, meus sobrinhos.*

Pesquisador: *Mais algum professor que você confiaria?*

Bianca: *Não*

Pesquisador: *Por quê?*

Bianca: *Ah por que acho que não, e o que ela conversa com o aluno ela não fica falando, por que se ela tivesse falado já teria chegado em mim.*

Pesquisador: E se você tiver com problemas ou dificuldades, você acha que pode contar com seus professores?

Débora: Eu não me sinto segura com professor.

Pesquisador: Por que Débora?

Débora: Porque eu conto alguma coisa para o professor e ele pode contar lá na sala de professores pra todo mundo. Eu não quero que eles fiquem sabendo, então eu não me sinto segura.

Pesquisador: Já aconteceu isso?

Débora: Não. Porque eu não conto nada pra professor.

Pesquisador: Você nunca confiou?

Débora: Nunca confiei.

Pesquisador: E você acha que as outras pessoas confiam nos professores?

Débora: Isso eu já não sei. Eu acho que todo mundo pensa como eu, porque não sabe se o professor é duas caras dentro da sala. Pode ser outro, então a gente evita.

Pesquisador: Você acha que se você tiver algum problema seus professores são pessoas que você pode contar?

Lígia: Não, porque os meus problemas, por exemplo, tem coisas que não posso falar pra ninguém, só pra minha amiga Isadora mesmo. Não falo nem pra minha mãe, só pra ela mesmo. Então, ela não pode me ajudar, ninguém pode me ajudar nesses problemas que eu tenho, só Deus mesmo. Então eu acho que não, que não rola. Acho que professor, na vida da gente, é só pra escola mesmo. Pra fora na minha opinião não. É só um oi e tchau, só isso mesmo. A única ajuda é só se agente tiver duvida em alguma coisa. Pra mim é assim.

Pesquisador: Você confia nos seus professores?

Valéria: Não.

Pesquisador: Por quê?

Valéria: Não sei... eu já fui uma vez atrás de um deles, não o de geografia a de matemática. Ela disse que o problema não era dela e eu que me virasse. Então depois disso nunca mais procurei, fiquei só na minha. Eu tento resolver comigo mesma ou com os meus amigos.

4.2.2 RELACIONAMENTO COM DIRETORES

Outro dado constatado nos dois estudos foi a avaliação negativa feita pelos adolescentes com relação aos diretores. Antes de apresentarmos os resultados obtidos, vale refletir sobre questões relacionadas à gestão educacional e como isso reflete na relação entre diretores e alunos.

Souza e Gouveia (2010) definem que a direção escolar “tem por tarefa primordial coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da escola” (p. 175). Essa atribuição, balizada por afazeres administrativos e financeiros, se mostra cada vez mais

deturpada e distante de uma relação caracterizada pelo altruísmo. Sem recorrer a generalizações, tudo indica que as atividades burocráticas emperram a construção de relacionamentos pautados em princípios afetuosos e desqualificam ações permeadas por princípios humanísticos e sensíveis as necessidades do outro.

Complementando essa idéia, recorreremos a Soares (2006), que identificou três tendências que regem as ações de diretores no contexto educacional brasileiro. A primeira, denominada conservadora, se refere a práticas tradicionais pautadas em ideais saudosistas. Num segundo momento, o autor apresenta o conceito de tendência democrática, que, ideologicamente, faz alusão a um ambiente de construção coletiva, onde os sujeitos envolvidos devem opinar e participar efetivamente das tomadas de decisões. Por último, aparece a terminologia tendência gerencial, que centraliza os resultados e acrescenta a preocupação com a eficácia das ações escolares.

Todos os adolescentes apresentaram rejeição com relação à figura do diretor(a), com exceção de Valentina, que na entrevista, relatou uma experiência positiva. Selecionamos algumas das falas transcritas que, sob nossa avaliação, sintetizam as representações do grupo participante com relação ao diretor.

Pesquisador: *O que você acha da diretora da escola?*

Valentina: *Eu acho assim, ela não vai muito na sala é sempre outro que vai por ela. Eu não tenho muito contato com a diretora da escola, só no conselho de classe, ela fala.*

Pesquisador: *E ela sabe o seu nome?*

Valentina: *Ela já é de idade e tem muitos nomes pra ela guardar, mas eu acho que sim.*

Pesquisador: *E você se lembra de ter passado por alguma situação de alegria com a diretora?*

Valentina: *Sim, por que fui elogiada e eu gostei.*

Pesquisador: *Quando ela te elogia você gosta?*

Valentina: *Eu gosto, mas eu não sou de ficar me achando. Mas eu gosto do que falam de mim, eu me sinto bem.*

Pesquisador: *Na sua casa você é bastante elogiada?*

Valentina: *Não, nesse tipo não. Minha mãe briga mais do que me elogia. Eu até falo assim “Mãe, até as mães de minhas amigas falam essas coisas pra mim e a senhora que é minha mãe não fala?”. Então fica complicado.*

Lígia: *Tem um diretor também. Eu não gosto dele porque ele é muito fechado. Nunca vi ele dar um sorriso. Eu acho que se eu fosse diretora da escola, eu ia querer ver meus alunos felizes. Eu vejo os alunos falando “Nossa, que professor chato, que diretor chato”. Eu ia querer que eles falassem bem de mim, que falassem “Aquele diretor tinha que ser diretor de todas as escolas”.*

Pesquisador: O que você acha da diretora da sua escola?

Tatiana: Ah, tanto faz?

Pesquisador: Por quê?

Tatiana: Ela comigo nem cheira nem fede.

Pesquisador: Ela vai bastante na escola?

Tatiana: Todo dia ela tá lá.

Pesquisador: E você me disse que vocês já tiveram alguns problemas, que ela não deixa vocês fazerem muito as coisas...

Tatiana: Agora eu nem ligo mais pra ela, depois desse ano, pra mim tanto faz.

Pesquisador: O que você acha da diretora da sua escola?

Débora: A Dona Marta, por um lado ela é boa. Mas ela vai só de sexta feira na escola.

Pesquisador: Porque ela vai tão pouco assim?

Débora: Quando eu perguntei, ela disse pra mim que também dá aula. Nós nos juntamos e falamos “Porque ela quis pegar o cargo de diretora de uma escola se ela não dá conta?”.

Pesquisador: E vocês perguntaram isso pra quem?

Débora: Pra ela. No conselho da escola nós perguntamos. Nós, os alunos do conselho perguntamos “Dona Margarida, porque a senhora só vem uma vez da semana na escola?”. Ela falou “Porque eu dou aula em outra escola”. Nós perguntamos “Então porque a senhora pegou um cargo que a senhora não consegue dar?”. Ela ficou muito brava.

Pesquisador: E aí?

Débora: Ai ela começou a falar mais alto, se achar a bonita. Nós perguntamos pra ela se ela não gostava de ouvir a verdade. Ela ficou tão brava com a gente que mandou todo mundo sair da sala.

4.1.3 ENGAJAMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ainda dentro da categoria relacionamentos, nos interessava saber a influência exercida pela família no processo de escolarização dos adolescentes. Essa preocupação surge, sobretudo, pelo grande número de pesquisas e trabalhos que apontam as famílias de adolescentes como ausentes e descomprometidas com a vida escolar de seus dependentes (CASARIN, 2007).

Mello (1992 *apud* MAZZOTTI, 2003), ao explicar sobre a visão de professores com relação à família, esclarece que a rotulação de famílias desorganizadas ou desestruturadas é fruto de concepções estereotipadas, alicerçadas na não aceitação de configurações diferenciadas do modelo nuclear monogâmica ou uma ação preconceituosa com famílias com situação econômica desfavorecida. Ampliando essa reflexão, para Setton (2002), além da articulação entre família e escola no processo de escolarização, devemos nos atentar para a responsabilização de outros espaços que exercem muita influência na formação dos

indivíduos, como instituições midiáticas, por exemplo. Essa postura poderia romper ou minimizar a constante culpa atribuída exclusivamente na família com relação aos problemas educacionais.

Dessa forma, devemos compreender a família com seu potencial saudável e funcional, sem julgamentos de valores e buscar compreender as especificidades das relações constituídas, a fim de efetivar uma co-educação pautada na excelência, não só em questões de conteúdo pedagógico, mas principalmente no que tange os “relacionamentos”.

Os dados coletados indicam que as famílias valorizam a escola e incentivam os adolescentes a participarem de modo satisfatório. É importante destacar, que não tínhamos o objetivo de avaliar o grau de envolvimento e participação das famílias nesse processo escolar, mas é fundamental divulgarmos e debatermos esses resultados, no intuito de romper com posturas reducionistas que classificam as famílias como não funcionais ou desestruturadas.

Pesquisador: *Seus pais vão na sua escola pra sabe como estão as coisas?*

Bianca: *Vão*

Pesquisador: *Os dois?*

Bianca: *Meu pai às vezes dá uma ligada pra perguntar se eu to bem, como é estão os trabalhos. Agora minha mãe procura ir lá.*

Pesquisador: *Participa das reuniões?*

Bianca: *Hurum. (responde positivamente)*

Pesquisador: *Sua mãe é brava, é exigente?*

Bianca: *É (risos), por exemplo, quando eu tiro uma nota muito baixo ela quer que eu me esforce, geografia uma vez eu tirei 2 e ela quer que eu tire um 7 ou 8 pra recuperar aquela nota.*

Pesquisador: *Alguém obrigava você a freqüentar a escola?*

Augusto: *Obrigava não, incentivava. A minha mãe. Ela falava assim, vai pra escola e seja igual sua irmã, seja alguém.*

Pesquisador: *A sua irmã terminou os estudos?*

Augusto: *Ela terminou. Agora está trabalhando e juntando dinheiro pra fazer faculdade. E eu quero fazer faculdade de engenharia, que nem meu pai.*

Pesquisador: *Ela incentiva você a ir para a escola?*

Valéria: *Ela não obriga, mas ela fala assim “E se tiver alguma coisa importante? Você não está doente, não está nada! Você vai ficar em casa? Depois você vai sentir falta desse dia que você não foi.” Ai eu falo “É mesmo” e depois eu vou.*

4.3 IDENTIDADE

A Tensão Identidade é demarcada por aspectos subjetivos e possibilita que o sujeito reconheça suas habilidades e limitações. Ungar (2007), ao apresentar a definição dessa Tensão, reconhece que há uma variação muito ampla entre as culturas, mais que notoriamente podemos encontrá-la com mais rigor em sujeitos da cultura ocidental, ou seja, onde os ideais de competição e individualismo estão mais evidenciados e as experiências centradas no “Eu”.

A formação da identidade em adolescentes já foi arduamente discutida no campo da psicologia. Erikson (1972) afirma que a identidade se relaciona com a definição do que o próprio sujeito é, seus valores e os caminhos que deseja percorrer. Portanto, a formação da identidade é moldada pela combinação de aspectos intrapessoais, interpessoais e, certamente, culturais (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS & SILVARES, 2003).

Quando nos referimos à identidade de adolescentes, nos deparamos com discursos de senso comum que os classificam a priori como problemáticos e com comportamentos conturbados. Marcia, em publicação que data 1966, apresentou o conceito de *crise* ou *exploração* na adolescência, ou seja, se refere a um período de intensas mudanças, reorganização de prioridades e reformação de alguns valores, o que, em algum momento, pode ser tumultuado ou gradualmente trabalhado. Entretanto, reconhecemos que a terminologia crise pode vir carregada de significados deturpados que intensificam a estereotipia da adolescência como um período naturalmente conflituoso.

Para Ozella e Aguiar (2008) é imprescindível que se conheça o jovem para além das aparências, dos discursos ideológicos e das análises naturalizantes. Complementando essa idéia, Aguiar, Bock & Ozella, 2001 apresentam que:

(...) o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (p.168).

Na pesquisa de campo, os dados que apareceram mais frequentemente e que estão relacionados à Tensão Identidade, referem-se a capacidade do adolescente identificar suas potencialidades e limitações no ambiente escolar, principalmente na realização das atividades que são propostas pelos professores. Também é interessante notar que alguns deles assumem que não vão bem em algumas matérias porque não se dedicam adequadamente. Não foram captadas experiência focadas no individualismo e competição que estivessem associadas à Tensão Identidade, porém, no próximo tópico, retomaremos essa questão.

Pesquisador: *Você sente que você é capaz de realizar as atividades na escola?*

Valentina: *Eu acho que sim, eu sinto. Às vezes nas aulas de educação física eu consigo jogar uma bola, realizar algumas coisas. Quando dá tempo. Mas eu acho que sou capaz sim.*

Pesquisador: *E nas outras matérias?*

Valentina: *Sou, por que eu sempre vou lá peço ajuda se eu não entendo. Eu acho que sim. Eu também estou tirando notas boas nas provas. E assim, eu gosto de todas as matérias, mas a minha preferida é inglês.*

Pesquisador: *Tem alguma matéria que você sente muita dificuldade?*

Tatiana: *História.*

Pesquisador: *Por quê?*

Tatiana: *Porque eu não entendo nada, a professora fala e eu não entendo nada.*

Pesquisador: *Mas você acha que a culpa é sua ou dela?*

Tatiana: *Acho que a culpa é minha, por que eu nem presto atenção direito.*

Pesquisador: *E no auditório o que vocês fazem?*

Lígia: *A gente costuma fazer teatro, mas eu nunca participei, eu não gosto.*

Pesquisador: *Por quê?*

Lígia: *Eu não acho legal. Eu estava pensando em participar esse ano, mas ficar na frente de todo mundo eu tenho vergonha. Na minha sala eu adoro apresentar trabalho, explicar o meu trabalho lá na frente, mas teatro eu não gosto muito não. O ano passado teve. As minhas amigas até dançaram, mas eu não participo.*

Pesquisador: *Você acha fácil?*

Augusto: *Depende a matéria.*

Pesquisador: *Qual você acha mais difícil?*

Augusto: *Matemática.*

Pesquisador: *Você tem muito dificuldade?*

Augusto: *Se eu tenho? Nossa sou o pior aluno de matemática.*

Pesquisador: *Alguém já falou isso pra você?*

Augusto: *Não, eu mesmo me acho o pior aluno.*

4.4 COESÃO SOCIAL

Diferenciando-se da Tensão Identidade, a Coesão Social é alusiva ao papel desempenhado pelo sujeito dentro de um contexto ou uma cultura. Dessa forma, nos interessa investigar como se dá a relação dos adolescentes com o cumprimento das expectativas de um grupo ou comunidade. Isso significa que os discursos a serem investigados sugerem uma orientação para atividades ou ações que beneficiam uma coletividade, embora reconheçamos que nesse processo há um balanceamento entre o senso pessoal de individualidade.

Como já destacado anteriormente, uma das características da cultura ocidental é uma sociedade marcada pelo individualismo, com ideais de competição e que atribui ao sujeito toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso. Para Saraiva (2005, p. 47) “a estética modernista estaria voltada a concepção de um eu e de uma identidade privados, únicos e singulares, noções essas que teriam impregnado todo o pensamento ocidental moderno, em todas as áreas”.

Formiga, 2004, ao analisar o rendimento escolar de alunos dentro de perspectivas diferenciadas, pautados em ideais individualistas e coletivistas, encontrou que aqueles que se enquadram no segundo grupo, ou seja, indivíduos que tendem a desenvolver práticas mais colaborativas na escola, além de terem um rendimento escolar mais favorável, desenvolvem habilidades sociais que podem auxiliá-los em outros espaços.

Das entrevistas realizadas, identificamos apenas na fala de Valentina aspectos relacionados a uma preocupação com o coletivo. No caso dessa adolescente, levantamos como hipótese que a relação com a igreja e com o cristianismo podem colaborar para essa postura altruísta.

Pesquisador: *Você se lembra de ter passado por alguma situação triste com seus amigos na escola?*

Valéria: *Eu estou passando agora. Minha amiga descobriu que tem um problema no coração. Ela vai operar agora em dezembro, só que o médico falou que ela só tem 15% de chances de sobrevivência, então nós estamos meio assim.*

Pesquisador: *E ela faz parte dessa turma dos quatro amigos?*

Valéria: *Faz.*

Pesquisador: *E tá sendo uma coisa triste pra vocês?*

Valéria: *Está, um apoiando o outro, todos se apoiando ali e estamos indo.*

Pesquisador: *E vai ser em dezembro a cirurgia?*

Valéria: *Vai ser dia 15 de dezembro.*

Pesquisador: *E vocês estão ajudando ela?*

Valéria: *Estamos. Às vezes ela tem que fazer uns exames pra ver como é está. Ela não quer ir sozinha e a se mãe dela não vai poder, nós vamos juntos, tentamos ajudar. Às vezes ela toma um remédio forte por causa do coração, ela chega ruim e nós ficamos em volta dela pra ela não desmaiar, porque às vezes ela até desmaia. Às vezes nós a levamos embora, porque ela não agüenta ficar. Nós ficamos em volta dela o tempo todo.*

Pesquisador: *Na escola Valentina, quando alguém precisa de ajuda, tem algum problema, o que você faz?*

Valentina: *Eu vou lá e pergunto o que aconteceu. Mas se não quiser falar, eu respeito. Não vou ficar forçando, não é?*

Pesquisador: *Mesmo essas pessoas que você considera mais bagunceiras?*

Valentina: Hurum, porque tem algumas meninas que vão pra escola e choram. Ai eu vou lá, sento e pergunto o que aconteceu. Umas falam, outras não. Eu tento ajudar, faço alguma coisa.

Pesquisador: Você lembra de alguma situação que alguém chegou na escola triste, chorando e você foi conversar?

Valentina: Acho que foi por causa da família, que o pai e a mãe brigaram.

Pesquisador: Faz tempo?

Valentina: Faz, eu acho que foi esse ano.

Pesquisador: E o que você fez?

Valentina: Eu falei que tem que esperar, que eles que têm que resolver. Eles são adultos e sabem o que fazem. Sempre quando alguém fica triste, eu falo que vou orar por eles. Eu sempre falo pra não ficarem preocupados, falo de Deus também.

4.5 PODER E CONTROLE

Nessa categoria consideramos as falas dos adolescentes associadas ao entendimento de que a escola é um espaço de tomada de decisões, capaz de gerar o poder de escolha e a autoconfiança em desenvolver atividades diversificadas. Essa categoria está diretamente relacionada com a Tensão Relacionamentos, pois compreendemos que a qualidade das relações estabelecidas com outras pessoas definirá o nível de Poder e Controle e a possibilidade de expressar-se, seja no campo material, efetivando práticas de resistência, por exemplo, ou no campo discursivo, contrapondo-se a modelos hegemônicos.

O desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de deliberar criticamente e realizar suas próprias escolhas não é uma tarefa fácil. Boa parte da culpa dessa limitação se relaciona com o fato de, dentro de uma lógica neoliberal, o adolescente ser apenas o cidadão do futuro, ou seja, aquele que virá a acontecer. Além disso, a mídia insiste em proferir a imagem de um grupo desordeiro, violento e sem expectativas, sobretudo daqueles submetidos a processos de exclusão (GADOTTI, 2005). Em outras palavras, essas representações, que em certa medida anulam o adolescente, emperram práticas condizentes a possibilidade de participação, escolha e exercício do Poder e Controle.

Uma das alternativas para combater essa ideologia retrógrada é o princípio da participação. Esse debate teve início, no Brasil, com o processo de redemocratização do país, marcado pelo fim do governo militar e a aprovação da Carta Magna, que, em tese, deveria assegurar a participação e principalmente o controle e fiscalização das políticas públicas no Estado (MENDONÇA, 2005).

Podemos constatar que pouco se avançou nesse sentido, pois ainda vivenciamos modelos autoritários, com organizações verticalizadas e que desprivilegiam a participação da

sociedade civil. Destacar esse modelo é essencial, pois quando desconsideramos a percepção dos adolescentes sobre as decisões na escola, estamos, na verdade, reproduzindo e colaborando para a manutenção de uma lógica que não focaliza a participação.

Alguns autores (SOUZA, FINKLER, DELL'AGLIO & KOLLER, 2010; PEREIRA, 2009; GADOTTI, 2005) se propuseram a debater a questão participativa de adolescentes em espaços deliberativos. O que fica evidenciado é a necessidade de construirmos espaços de participações legítimas para os adolescentes, que tenha desdobramentos em diversas esferas sociais e que, acima de tudo, repercuta nos aspectos subjetivos, de modo que suas opiniões possam ser valorizadas e acatadas.

Uma das alternativas da efetivação dessa proposta na escola seria adotar um modelo de Gestão Democrática, que encaminhasse as necessidades da instituição coletivamente, inclusive com relação a questões orçamentárias. No entanto, sabemos que para materializar tal modelo é indispensável que hajam educadores alinhados com a proposta, dispostos a experimentação e contrários ao modelo individualista vigente.

Enquanto não é possível implementar medidas eficazes que potencialize a capacidade de Poder e Controle no ambiente escolar, destacamos a importância de dar voz aos escolares em todas as questões, de modo que esta instituição seja um espaço de prática social, permeada de ações políticas que reverbera nos aspectos subjetivos do adolescente.

Nas entrevistas, ficou evidente que os adolescentes não têm espaço para a tomada de decisões na escola. Em algumas falas, notamos que o simples fato de dar sugestões e perceber que elas são acatadas aparece de forma valorizada pelos adolescentes participantes (Valéria e Bianca). Em outros casos, as entrevistas revelaram que a participação dos alunos nas deliberações é inexistente ou que há um boicote quando iniciativas surgem do alunado (Lígia e Tatiana).

Pesquisador: *E você acha que tem mais alguma coisa que você teve a idéia e foi aceita?*

Valéria: *Uma vez a professora de artes queria fazer uma atividade e não tinha idéias. Eu falei que era melhor enfeitarmos uma árvore com desenhos diferentes, não de natal, com coisas diferentes. Ela achou legal. Depois nós fizemos.*

Pesquisador: *E como eram esses desenhos?*

Valéria: *Desenhos diferentes, não eram relacionados ao natal, parecia um raio caindo. Nós pintamos, recortamos e colocamos na árvore.*

Pesquisador: *Tem alguma coisa que você consiga lembrar que as pessoas acharam uma boa idéia?*

Bianca: Os professores. Uma vez todo mundo ia fazer uma maquete só, junto com o noturno. Eu dei uma idéia e o professor achou legal.

Pesquisador: E você acha que na escola as pessoas dão importância para as coisas que os alunos falam?

Lígia: Na minha escola nunca teve isso, nunca presenciei isso. Nunca vi isso não. Mas acho que deveriam, assim tudo eles que decidem. Acho que deveria fazer uma pesquisa pra ver o que está precisando. Eles até fazem no começo, mas aí depois não dá em nada. Eu acho que não é assim, eles tinham que levar até o fim.

Pesquisador: Quando você pensa em um projeto você consegue colocá-lo em prática?

Tatiana: Às vezes nós pensamos em fazer alguma coisa e falamos pra diretora. É só ela fala um sim, mas ela fala que não. Como aconteceu no começo do ano. Nós estávamos com o projeto, com o dinheiro, tudo pronto e ela falou que não (se referiu a confecção de camisetas para a sala). Ela disse que se deixasse todos os alunos iam querer fazer.

Pesquisador: E ela não deixou então?

Tatiana: Não

Pesquisador: E como vocês ficaram?

Tatiana: Ah... Nós ficamos todos bravos, por que ela disse que só o terceiro colegial que ia poder fazer por que eles estavam no último ano.

Uma das entrevistas merece destaque na discussão de Poder e Controle. A adolescente, na época em que conversamos, fazia parte do Conselho da Escola, que se constitui como um órgão deliberativo e que exige uma representatividade de alunos. Sabemos que muitas escolas negligenciam essa participação e, outras, selecionam autoritariamente os alunos considerados modelos. No relato de Débora, podemos notar que a presença dos alunos no Conselho é meramente burocrática e cumpre o papel de adequação as normativas legais, não há espaço para debate e é demarcado por represálias quando surgem questionamentos contundentes.

Pesquisador: Eu sei que você já falou bastante, mas o que você acha da diretora da sua escola?

Débora: A Dona Margarida, por um lado ela é boa. Mas ela vai só de sexta feira na escola.

Pesquisador: Porque ela vai tão pouco assim?

Débora: Quando eu perguntei, ela disse pra mim que também dá aula. Nós nos juntamos e falamos “Porque ela pegou o cargo de diretora de uma escola se ela não dá conta?”.

Pesquisador: E vocês perguntaram isso pra quem?

Débora: Pra ela. No conselho da escola nós perguntamos. Nós, os alunos do conselho, perguntamos “Dona Margarida, porque a senhora só vem uma vez da semana na escola?”. Ela falou “Porque eu dou aula em outra escola”. Nós perguntamos “Então porque a senhora pegou um cargo que a senhora não consegue dar?”. Aí ela ficou muito brava.

Pesquisador: E aí?

Débora: Ai ela começou a falar mais alto, se achar a bonita. Nós perguntamos pra ela se ela não gostava de ouvir a verdade. Ela ficou tão brava com a gente e mandou todo mundo sair da sala. Mas só os alunos porque os professores não falam nada.

Pesquisador: E quantas pessoas são?

Débora: Foram cinco alunos. Sou eu, um menino da minha sala e mais um pessoal que a gente não conhece.

Pesquisador: Você sempre fez parte do conselho?

Débora: Desde que eu entrei na escola. Fazem uns três anos.

Pesquisador: Você tem bastante liberdade pra falar Débora (no conselho)? Você disse que os professores não falam...

Débora: Eles até pensam, mas não tem coragem de falar. Eu não tenho medo da Dona Margarida, porque ela não tem como mandar na escola. Ela não tem aquilo de deixar os alunos com medo dela, porque ela vai na escola só uma vez.

O fato é que na ausência de espaços que enfatizam a participação, o Conselho poderia se configurar como uma ferramenta valiosa no estímulo a prática da cidadania e na tomada de decisões de assuntos pertinentes a comunidade escolar.

A centralidade desse debate está na idéia de que Poder e Controle estão muito mais ligados com práticas sociais do que com predisposições genéticas, embora reconheçamos que algumas características pessoais facilitam a participação e a comunicabilidade daquilo que se acredita e espera. Nesse sentido, é fundamental que se abram espaços na escola que assegurem, em termos materiais e discursivos, condições para o desenvolvimento da capacidade de Poder, Controle e autoconfiança.

4.6 ADERÊNCIA CULTURAL

A Tensão Aderência Cultural foi definida por Ungar (2007) como a capacidade do sujeito aderir ou ficar em oposição a normas culturais, crenças e valores da comunidade. Essa categoria, sem sombra de dúvidas, é a que mais varia de acordo com o contexto dos adolescentes. Em culturas com normativas mais rígidas, por exemplo, a realização de tarefas consideradas banais, como freqüentar uma escola regular, pode ser altamente complexa.

Esclarecemos ao leitor que isso não representa uma apologia à supremacia de algumas formas de organização social em detrimento de outras. Mas refletir sobre elementos culturais e contextuais que produzem diferentes formas de adolescer é fundamental para compreendermos o nível de adesão ou rejeição de algumas variáveis culturais. Portanto, nesse ponto do trabalho, julgamos necessário reforçar qual população estamos investigando: adolescentes brasileiros, com histórico de violência sexual, oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas, estudantes de escolas públicas.

Visualizamos que nas cidades modernas há muitas maneiras de ser adolescente. Sem perder o foco da nossa pesquisa, de antemão sinalizamos concordância com Amaral (2006), pois se tem produzido um verdadeiro divórcio entre racionalidade (da organização da escola e dos conteúdos ensinados) e a subjetivação dos alunos. Ou seja, é cada vez mais discrepante a cultura escolar e suas práticas com as expectativas e anseios dos adolescentes.

A escola está estruturada da mesma forma há décadas. Em nosso entendimento, a escola, enquanto instituição educativa, deveria ser um espaço que problematiza a diversidade cultural, combate formas de sobreposição de diferentes manifestações e valoriza elementos que diferencia uma comunidade da outra.

Nas entrevistas, pouco apareceu dados positivos ou negativos no papel da escola na Aderência Cultural. No entanto, na fala de Bianca, podemos perceber que há uma série de equívocos com relação a postura da escola e as manifestações da Dança. A adolescente destaca que na instituição é proibido dançar o *funk*, pois, segundo os argumentos apresentados, as garotas se soltam mais, “requebram”.

Pesquisador: *Você se lembra de alguma coisa que foi muito marcante pra você na escola?*

Bianca: *Uma vez que nós fizemos uma apresentação e eu fiquei bastante feliz.*

Pesquisador: *Onde foi?*

Bianca: *Na minha escola mesmo.*

Pesquisador: *Qual foi essa apresentação?*

Bianca: *Dança.*

Pesquisador: *E como foi?*

Bianca: *Ah... por que assim, lá tinha semana cultural. E pode dançar hip hop, mas funk não.*

Pesquisador: *Funk não, por quê?*

Bianca: *Porque funk, quando as meninas dançam, elas querem se soltar e requebrar, e isso na escola eles não deixavam. Nem aqui e nem na outra que eu estudava. Acho que em nenhuma escola praticamente é permitido. Eu acho que numa apresentação não tem nada haver. Algumas pessoas ficam pensando “Ah... olha a biscatinha querendo se mostrar”, que já está se prostituindo, que é a biscatinha.*

Alguns pontos devem ser debatidos a partir dessa fala. Em primeiro lugar, não podemos desconsiderar que vivenciamos uma sociedade erotizada e que estimula a produção de corpos desejáveis. Os programas de TV, seja de auditório ou novelas, exibem, em sua programação diária, mulheres dançando ritmos sensuais, feitichizando o imaginário social e deturpando o processo de coisificação do sujeito em algo aparentemente relacionado ao poder. Portanto, não é difícil entender que os adolescentes incorporem essas práticas e queiram reproduzir tais manifestações. Além disso, nesse caso especificamente, a escola, ao invés de

coibir a prática do *funk*, poderia propor aos alunos um estudo sobre a origem do ritmo e apresentá-lo como um instrumento utilizado por grupos marginalizados como forma de resistência a processos opressivos. Num segundo momento, poderia ser proposta uma discussão sobre a indústria cultural ou os processos midiáticos enquanto transformadores da arte.

Isso significa que relacionar a Tensão Aderência Cultural aos processos educativos formais, requer análises profundas, não estereotipadas e que levem em consideração as manifestações culturais dos adolescentes, que só é possível quando nos despimos de preconceitos.

Embora não encontramos nas entrevistas falas que ilustrassem a adesão ou oposição dos adolescentes a normativas culturais, salientamos que visualizamos a escola como um importante espaço de reflexão sobre a aderência alienada de processos culturais que muitas vezes chegam de forma distorcidas para atender interesses exclusivamente comerciais.

4.7 JUSTIÇA SOCIAL

Dentro da categoria Justiça Social buscamos compreender, pautados no referencial teórico desse estudo, temas relacionados a formas de resistência dos adolescentes a preconceitos e a processos opressivos vivenciados em diferentes espaços da escola. Além disso, essa Tensão se relaciona a temas como a solidariedade, seja entre pares, na família ou na própria comunidade.

Menim (2000) desenvolveu um estudo com 20 adolescentes brasileiros, envolvidos em problemáticas com a justiça. Nesse estudo, a pesquisadora buscou compreender quais eram as representações sociais partilhadas por esse grupo sobre justiça. Ao contextualizar uma série de estudos nacionais e internacionais, com base na teoria piagetiana e kohlbergiana, revelou que a maioria desses trabalhos não debruçavam no entendimento de como crianças e adolescentes criam “diferentes concepções de justiça próprias ou comuns a determinados grupos sociais aos quais pertencem (p. 7)”.

Alguns anos depois, Menim (2008) e outros pesquisadores (SHIMIZO, CORDEIRO, SPADA, OLIVEIRA, VAGULA, SOUZA, OSÓRIO & COSTA), ainda com base nos estudos das representações sociais, investigaram as concepções de alunos de escolas públicas e particulares sobre as formas de injustiças encontradas nas salas de aula e na escola como um todo. Os principais resultados foram: 1) de fato, na percepção dos adolescentes, ocorrem situações de injustiça na escola; 2) há diferenças significativas entre escolares da rede pública

e particular de ensino; 3) alunos do ensino médio têm representações de injustiças na escola mais salientes do que se comparados aos alunos do ensino fundamental.

Como apresentamos anteriormente, a Tensão Justiça social vem carregada de sentidos a partir do prisma da solidariedade. Entretanto, não queremos pautar a discussão numa perspectiva romantizada ou com fundamentações teóricas insustentáveis. Consideramos o tema da solidariedade como uma construção social, fundamentada em princípios humanísticos e mais recorrente em populações que vivenciam formas de exclusão e violação de seus direitos. Ao descrever o processo de reconfiguração dos ideais de cidadania da cidade do Rio de Janeiro a partir do fenômeno acentuado da violência, Leite (2000) aponta que novos sentidos foram criados, evocando a valorização da solidariedade e da cultura de paz. A autora acrescenta que houve uma valorização das responsabilidades das pessoas com a comunidade, liderados principalmente por ONG's, igrejas, grupos de jovens, empresas, movimentos e outras representações da sociedade civil.

Em nosso estudo, a solidariedade foi destacada na relação com outros alunos com deficiência. Além disso, os adolescentes apresentaram inconformidade com o fato de outros alunos debocharem dos colegas que apresentavam maiores dificuldades de locomoção.

Pesquisador: *Você acha que a escola é um lugar onde as pessoas se ajudam?*

Valéria: *Mais ou menos. Depende da situação.*

Pesquisador: *Quais situações você acha que as pessoas se ajudam?*

Valéria: *Por exemplo, lá na minha escola, o que eu vejo muito, é quando as pessoas se machucam. Sempre tem alguém pra ajudar. Outra coisa... tem uma menina lá na minha escola que é portadora de deficiência. Nós sempre ajudamos ela. Se ela vai subir escada, nós ajudamos. Ela quer ir ao banheiro, nós ajudamos, beber água, sempre ajudando.*

Pesquisador: *Ela é da sua sala?*

Valéria: *Não, mas estamos sempre ajudando e sempre estamos em volta dela. Porque às vezes, alguns engraçadinhos já vão brincar com ela. Então nós sempre estamos em cima dela.*

Pesquisador: *Você acha que na escola as pessoas se ajudam?*

Débora: *Às vezes sim, às vezes as pessoas não se ajudam, tem vergonha de alguém "zuar". Na minha escola tem um deficiente, uma menina de cadeira de rodas. Então ela sofria muito pra poder ir pra sala porque tem degrau pra subir. Nós ajudamos ela. Como eu sou mais forte e ela é bem gordinha, tinha que pegar ela no colo. Alguns ajudam, alguns não.*

Pesquisador: *Quando alguém na escola precisa de ajuda ou tem algum problema, o que você faz?*

Augusto: *Eu ajudo.*

Pesquisador: *Sempre?*

Augusto: *Por exemplo, uma pessoa com síndrome de down. Ele entrou na escola porque não acharam uma escola especial para ele. Os meninos da quinta e da oitava ficavam zuando ele, girando, tampando o olho dele. Uma vez eu até apanhei pra ajudá-lo. Eu falei assim “Ele tem problema e dependendo do que é ele pode até processar vocês”. Eles me bateram e foi todo mundo pra diretoria.*

Pesquisador: *E você se arrependeu de ter ajudado?*

Augusto: *Não. Eu faria de novo.*

Outra experiência captada e que se articula com essa Tensão são formas de rejeição a práticas preconceituosas que ocorrem na escola. As relações e vínculos criados no ambiente escolar são reduzidos a estereótipos que geram expectativas de comportamento, muitas vezes não alcançado, tendo como produto final práticas preconceituosas (SALLES & SILVA, 2008).

Pesquisador: *Você já sofreu ou você já viu algum tipo de preconceito na escola?*

Bianca: *Às vezes o povo, ao invés de a moreninha, fala a pretinha.*

Pesquisador: *Mas você já sofreu?*

Bianca: *Já. Porque o povo fala que eu sou gordinha. Mas eu também não ligo.*

Pesquisador: *Mas como é isso?*

Bianca: *O povo fala “Sai daqui sua gorda”.*

Pesquisador: *E você acha que isso é uma forma de preconceito?*

Bianca: *Sim*

Pesquisador: *Tem mais alguma coisa?*

Bianca: *Às vezes as pessoas falam “Ah, não sei o que lá lésbica”, só por que tá abraçada com a colega.*

Pesquisador: *E você já sofreu ou viu alguém sofrer preconceito na escola?*

Lígia: *Já. Eu tenho amigos homossexuais. Eu já vi e não gostei, eles saíram chorando, sabe?*

Pesquisador: *E como é que foi? Você pode falar?*

Lígia: *Começaram a zuar chamando de gay.*

Pesquisador: *Eram meninos?*

Lígia: *Eram. É o que mais tem na minha escola. E chamou ele de gay, que era isso, que era aquilo. Ele saiu chorando e nem foi na direção falar, porque não queria mais problema pra cabeça dele.*

Pesquisador: *E você achou que isso foi uma coisa ruim?*

Lígia: *Nossa, doeu até em mim. Tem gente lá que eu gosto muito e fazer isso com um amigo meu, dói demais. E eu não gosto que mexam com meus amigos. Por exemplo, se eu saio com uma amiga e um cara mexe com ela, eu prefiro que mexa comigo do que com ela. Porque eu me sinto mal, eu não gosto.*

Pesquisador: *Tem mais alguma coisa que você lembra de preconceito?*

Lígia: *Com gente pobrezinha também, porque lá na minha escola, o primeiro, o segundo e terceiro colegial são mais boyzinhos, sabe? Tem mais condições. Já na quinta até a oitava série tem gente que não. Tem pessoas que vem lá do aeroporto, que é sitio lá, e não tem muitas condições. Aqui também, tem gente que vem de vários lugares, aí o pessoal começa a zuar... a falar que lá é favela, sabe? Nossa e eu fico*

muito sei lá... Porque eu não escolho meus amigos, independente da classe social, da cor, religião, sexo, eu não quero nem saber, são meus amigos do mesmo jeito.

Pesquisador: *Você já sofreu alguma forma de preconceito na escola?*

Tatiana: *Não.*

Pesquisador: *Nunca?*

Tatiana: *Não.*

Pesquisador: *E você já presenciou alguém sofrendo preconceito?*

Tatiana: *Sim. Tem uma amiga minha que ela pesa 100 kg. Ela é bem grandona, tem um metro e noventa e todo mundo tem preconceito contra ela. Ela sofre por várias coisas.*

Pesquisador: *E na escola as pessoas xingam ou te chamam de coisas que você não gosta?*

Valéria: *Não.*

Pesquisador: *Mas você acha que isso acontece com as pessoas?*

Valéria: *Acho. Às vezes de biscatinha, piriguete, cachorra.*

Pesquisador: *Mas nunca fizeram isso com você?*

Valéria: *Não.*

Pesquisador: *E como você acha que as pessoas se sentem?*

Valéria: *Mal, não é? Porque eu me coloco nos lugar delas. Imagine você ser chamado de uma coisa que você não é.*

Concordamos com Menin et al (2008) que não é fácil identificar situações de injustiças na escola, pois na maioria das vezes, quando questionados sobre a ocorrência de situações injustas, de imediato temos a resposta não. No entanto, como podemos ver nas falas transcritas abaixo, existe uma sensação de injustiça provocada por ações e práticas arbitrárias dos diretores e professores. Portanto, analisar essa categoria exige metodologias criativas e sensíveis para a elaboração de um diagnóstico para além dos aspectos discursivos.

Pesquisador: *E os professores que você menos gosta?*

Bianca: *Têm poucos. Mas não é que eu não gosto, é que tem uma birrinha assim com os alunos. Que eu não gosto? (pensando) Ah o professor de história. Não gosto dele, porque já no primeiro dia de aula ele chegou ameaçando, falando que não gostava de celular. Ai tinha uma menina que estava com uma rã do lado do celular e começaram a assoviar. Ele achou que era ela, pegou o sapinho e o celular e jogou pra fora pela janela.*

Pesquisador: *O celular?*

Bianca: *É. E o celular dela quebrou.*

Pesquisador: *Ela é brava?*

Débora: *Acho que ela pensa que os alunos têm que ter medo dela porque ela acha que é a superiora da escola. Ela grita, ela fala um monte de coisa pro aluno.*

Pesquisador: *O que ela faz?*

Débora: *Ela grita. Se você está no corredor pra buscar alguma coisa ela grita, manda você ir pra sala e diz “Sai daqui... vão ficar vagabundando no corredor da escola?”.*

Pesquisador: *Mas você acha que isso é com todo mundo ou só com algumas pessoas?*

Débora: Comigo ela nunca fez isso, porque eu faço parte do conselho da escola. Acho que é com alguns alunos. Algumas vezes não vai com a cara... então ela deve ser assim.

Pesquisador: E o que você acha que a escola poderia ter e não tem? Pode pensar no que você quiser agora.

Lígia: Uniformes legais. Nós não podemos usar saia, e eu acho isso ridículo. Não pode vir de bermuda, tem que ser aqueles bermudão e eu não gosto.

Pesquisador: Por que não pode?

Lígia: Por que ela fala que mostra a perna. Uma vez fui com uma blusa curta, mais ou menos aqui assim, sabe? Eu tava sem a minha e emprestei da minha amiga. Fui manda para a direção. Mas minha mãe não falou nada. Eu não tive culpa de ter engordado um pouquinho. A diretora veio falar que não pode usar blusa curta, ai tive que tirar e mandar minha mãe comprar outra por causa disso.

Pesquisador: Você já presenciou alguma situação de injustiça na escola?

Valéria: Injustiça?

Pesquisador: É, alguma coisa que aconteceu e que você acha que não foi tão legal?

Valéria: Acho que foi uma vez que sumiu um papel de ocorrência e falaram que foi um menino. Nem investigaram e já colocaram a culpa nele.

Pesquisador: E você acha que não foi ele?

Valéria: Não foi ele. Eu sabia quem foi, mas eu não podia falar, por que era perigoso o menino até me bater. Mas eu fiquei quieta na minha, mas eu achei que isso não foi certo. Eu não falei quem era, mas eu defendi o menino, eu falei “Vocês não vão investigar não, vocês não vão atrás?” Ai eles falaram “Não, já provaram que foi ele”. Ai expulsaram ele da escola.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente trabalho foi compreender o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual, seja na condição de abuso ou exploração. Os procedimentos adotados colaboraram para a análise de variáveis significativas, pois por meio deles foi possível levar em consideração questões culturais e contextuais que colaboram ou impedem a construção de processos de resiliência.

O referencial teórico adotado colaborou para o entendimento do problema da pesquisa e possibilitou a elaboração de um campo teórico condizente com os objetivos propostos nesse estudo. Constatamos uma escassez de pesquisas que investigam minuciosamente os efeitos subjetivos do processo de escolarização na vida de adolescentes em situação de abuso e exploração sexual. Essa lacuna abre espaços para os estudiosos da resiliência em novas propostas investigativas.

No Estudo I, buscamos compreender outros indicadores de risco e proteção presentes no contexto dos adolescentes. Identificamos uma série de situações que atuam de forma negativa na vida dos participantes, entre eles, destacamos o elevado índice de uso de substâncias psicoativas, manifestação de formas de violência e maus tratos na escola e em outros espaços e sensação de insegurança na comunidade. Esses dados nos preocupam, pois podem intensificar os efeitos negativos advindos da experiência da violência sexual.

Por outro lado, ainda baseados no primeiro estudo, averiguamos que há uma série de situações e pessoas que ocupam um espaço de proteção na vida dos adolescentes. A família, mesmo apresentando algumas dificuldades, se configura como um espaço de criação de vínculos significativos para os participantes. Além disso, a fé e a crença em Deus mostraram-se positivas, sobretudo quando acontecem coisas boas na vida dos adolescentes ou quando os mesmos se deparam com dificuldades.

Duas instituições foram destacadas positivamente pelos adolescentes: o Conselho Tutelar e o Projeto Sentinela. No caso da primeira, levantamos como hipótese que a instituição atuou adequadamente quando revelado a situação de violência sexual, o que acabou promovendo nos sujeitos atendidos uma sensação de confiança. No caso do projeto, a qualidade do atendimento e as relações afetivas construídas no decorrer do tempo certamente foram cruciais para a valorização da instituição. Não podemos ignorar o fato de que os conteúdos trabalhados e os temas abordados no projeto se relacionam inteiramente com vida dos adolescentes, criando, portanto, significações concretas. Isso reforça o sentido das lutas pela identificação dos casos de violência sexual cometida contra crianças e adolescentes, pois

como sabemos, muitos casos não são revelados, impedindo o encaminhamento adequado e as ações interventivas que se consolidam como espaços de proteção.

Já no primeiro estudo pudemos compreender algumas das facetas na relação dos adolescentes com a escola. A maioria dos participantes enxerga a qualidade das escolas como razoável, sendo que da mesma forma, não é majoritária a idéia que esta instituição é um espaço agradável de frequentar ou gera sensação de bem estar. Os dados também revelaram que as famílias valorizam a escola e que os adolescentes consideram que novas habilidades são adquiridas.

É notório o reconhecimento da escola como importante para o futuro. Contudo, pautados nos estudos de resiliência, consideramos que é de suma importância que os adolescentes sintam que a instituição é permeada por significados no momento em que estes a frequentam. Dessa forma, a escola estaria colaborando para o enfrentamento da violência sexual e outros problemas, e, certamente, caminhando numa atuação pautada na perspectiva dos estudos da resiliência. De qualquer forma, sugerimos que os mesmos instrumentos sejam utilizados com outras populações para a elaboração de um estudo comparativo.

Um dado alarmante, já arduamente discutido pela literatura da área, se relaciona com o fato do índice de evasão escolar ser muito maior em adolescentes com histórico de Exploração Sexual, se comparados aos casos de Abuso. E mais, como apresentamos no decorrer da pesquisa, um dos instrumentos utilizados no Estudo I possibilitou diagnosticar os sujeitos que apresentavam maiores índices de resiliência e, portanto, foram encaminhados para a segunda etapa da pesquisa. Destes, apenas um caso se enquadrava na categoria Exploração Sexual.

Dessa forma, fica evidenciada a necessidade de refletir com as escolas as especificidades da Exploração Sexual e todo o contexto que possibilita sua perpetuação. A partir daí, novas práticas poderão ser construídas, de forma que possamos combater os índices de evasão escolar e contribuir mais eficazmente para os processos de resiliência em adolescentes submetidos à situação de Exploração.

No Estudo II, propusemos a realização de análises, por meio de entrevistas semi estruturadas, da percepção de adolescentes com relação à escola, tendo como referencial as Sete Tensões propostas pelo pesquisador canadense Michael Ungar. Antes de apresentarmos algumas considerações, vale destacar que tais escolhas exigem uma análise apurada da literatura, pois as Tensões abordam uma série de questões que vão desde aspectos subjetivos, implicados principalmente na relação com as pessoas e instituições, até os de natureza macro, como formas de organização social, globalização e culturas juvenis. Nesse sentido,

recomendamos que os estudiosos e pesquisadores que queiram replicar ou utilizar parte desse estudo, levem em consideração o tempo necessário para a elaboração de reflexões complexas e estejam conscientes do vasto campo teórico a ser percorrido.

Na categoria *Acesso a Recursos Materiais* constatamos que, na perspectiva dos adolescentes, as escolas oferecem satisfatoriamente condições para o processo de ensino. Contudo, quando aprofundamos a investigação, encontramos que a avaliação dos recursos oferecidos se limita a presença de laboratórios, bibliotecas, quadra coberta e sala de informática, sendo que, na fala de todos entrevistados, detectamos mal uso de todos esses espaços. Outro aspecto preocupante refere-se à qualidade da alimentação oferecida para os alunos na escola, pois além dos valores nutricionais serem passíveis de questionamento, tendo em vista o investimento que é feito por dia para cada estudante, foram apresentados relatos de má higienização e preparo inadequado das refeições.

Reforçamos a idéia de que a categoria *Acesso a Recursos Materiais* deve levar em consideração os referenciais dos adolescentes, pois na medida em que desconhecem outras realidades e possibilidades, há uma tendência em valorizar aquilo que, ilusoriamente, é oferecido sem custos. Houve ainda, uma rejeição com relação à estrutura física dos prédios escolares que, segundo os entrevistados, evocam espaços de reclusão.

Para que pudéssemos desenvolver análises mais complexas, a categoria *Relacionamentos* foi dividida em subcategorias: *Relacionamentos com os Professores*, *Relacionamentos com os Diretores*, *Relacionamentos entre Pares* e, por fim, *Engajamento da Família no Processo de Escolarização*.

Os professores mais elogiados foram aqueles que se apresentam bem humorados e transmitem o conteúdo de maneira divertida, incluindo piadas e brincadeiras durante as aulas. Alguns professores com perfil mais contido ou mais severo também foram citados, destacando que no caso desses profissionais, há pleno domínio do conteúdo e, nas aulas, os alunos absorvem novos conhecimentos. Identificamos que a relação entre professores e alunos é bastante irregular, pois foram apresentados pelos adolescentes exemplos de boas práticas, mas também experiências que reforçavam estigmas e o preconceito.

Infelizmente, averiguamos que os participantes fazem uma distinção entre o papel do professor enquanto profissional, ou seja, aquele que trabalha com conteúdos pedagógicos específicos, e a pessoa que eles podem contar quando se deparam com problemas na vida pessoal. Enxergamos esse profissional como um dos agentes mais importantes na intervenção com populações de risco, o que obviamente exige uma superação dessa visão estritamente profissional do professor.

Analisar essas questões da relação entre alunos e professores, articuladas com os pressupostos da resiliência, requer análises mais amplas, que levem em consideração toda a sistemática de funcionamento da escola, englobando temas de diversas esferas. A formação docente, as condições de trabalho, as modificações das expectativas com relação à escola, os processos de globalização e as políticas nacionais para a educação, são alguns dos temas que devem comparecer nesse debate para evitarmos a superficialização das análises e colaborar na construção de um campo teórico que auxilie o professor e a escola em direção a consolidação de um espaço de proteção para os adolescentes.

A relação com os diretores foi algo que nos surpreendeu na pesquisa. Os relatos mostram que a figura do diretor é autoritária, ausente da rotina escolar e alguns adolescentes demonstraram indiferença com a sua presença na instituição. A participação do diretor deve ser fundamental na efetivação de uma escola que privilegia os aspectos humanos. Além das questões burocráticas, sua atuação deve pleitear vínculos com a comunidade e com as famílias dos alunos, assegurando princípios éticos que extrapolem meras formalidades administrativas.

Contrariando alguns discursos de senso comum, os dados de nossa pesquisa revelaram que as famílias dos adolescentes se preocupam com o processo de escolarização e incentivam seus filhos a frequentarem a escola. Embora não avaliamos o grau de interação das famílias, partimos do princípio que é essencial que cada vez mais se invista no engajamento destas no processo de escolarização. Para isso, atividades atrativas devem ser sugeridas para estimular que as famílias adentrem cada vez mais a instituição, e não somente quando há necessidade de realizar uma reclamação por problemas de indisciplina ou comportamento dos adolescentes.

Uma das características da *Tensão Identidade* é a capacidade do sujeito reconhecer suas habilidades e limites. Na escola, as experiências que apareceram estão relacionadas as dificuldades em realizar algumas tarefas escolares, embora boa parte reconheça que não se dedica adequadamente. Essa Tensão, pensada no contexto escolar, deve preocupa-se em criar identidades fortalecidas, trabalhando a auto-estima e canalizando as potencialidades e habilidades, de modo a dar condições e respaldo para os projetos de vida. Nesse sentido, ressaltamos que é imprescindível que as inaptidões ou defasagens não ocupem a centralidade na relação com aluno, ao contrário, reforçar as potencialidades pode ser um dos caminhos para a construção de identidades que colaborarão para a formação do indivíduo.

Salientamos que essa Tensão muitas vezes está centrada em experiências egocêntricas, e comparece mais destacadamente na cultura ocidental, fortemente influenciada por questões individualistas. A escola, portanto, deve promover situações mais colaborativas que evidenciem práticas pautadas no coletivismo em detrimento do ideal de competição.

Poucos dados se relacionam com *Tensão Coesão Social*. O fato é que nessa categoria buscamos exemplos de situações em que os adolescentes expressassem interação com outras pessoas da escola, independentemente de serem alunos, professores ou funcionários. Algumas falas direcionavam-se para uma postura altruísta, ou seja, com a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mas mesmo assim, não encontramos exemplos que se encaixavam plenamente numa ação vinculada ao cumprimento de expectativas do grupo ou da comunidade. Certamente, as demarcações da sociedade capitalista inibem iniciativas pautadas num bem coletivo e determinam nas dinâmicas da escola o mesmo padrão.

Na categoria *Poder e Controle*, constatamos que não há na escola espaços organizados que provoquem a participação dos alunos. Além disso, a interferência nas tomadas de decisões é quase nula. Sugerimos que novos estudos sejam realizados e tomem por base experiências exitosas de Gestão Democrática e da participação de adolescentes em espaços deliberativos (assembléias, conselhos, entidades, entre outros). Definir que Poder e Controle são construções sociais, e que, diferentes investimentos pedagógicos podem provocar posturas mais participativas é imprescindível na discussão da função da escola enquanto espaço democrático.

Com relação à *Tensão Aderência Cultural*, concluímos que a escola, no modelo atual, pouco colabora no encaminhamento da capacidade dos adolescentes aderirem ou ficarem em oposição a normativas culturais ou com valores da comunidade. O modelo tradicionalista que a escola possui, pouco dialoga com as culturas juvenis. No contraponto dessa realidade, a escola acaba se omitindo e extirpando de suas ações a responsabilidade de refletir sobre práticas e manifestações culturais, diversidade, processos midiáticos, diferenças e outros temas relevantes concernentes a esse tema.

Na última Tensão, *Justiça Social*, encontramos algumas formas de resistência e enfrentamento de processos opressivos, mas destacou-se as falas que se relacionam com solidariedade, sobretudo com os alunos com deficiência. Surgiram ainda, repúdio e aversão ao preconceito manifestado contra homossexuais e afro-descendentes. Captar os temas de injustiça na escola é bastante desafiador, de modo que registramos a necessidade da elaboração de metodologias criativas, capazes de desnudar as questões subjetivas e objetivas imbricadas na questão.

No decorrer da pesquisa, constatamos que as Tensões se cruzam e exercem fortes influências sobre as outras. Em alguns casos, o mesmo relato poderia ser utilizado dentro duas ou mais categorias. Dessa forma, não queremos com este estudo apontar para a instituição escolar e simplesmente elencar os pontos negativos ou demonizar suas práticas. Mas

esperamos que este trabalho possa servir de base para novas experimentações comprometidas com a resolução das Tensões, sobretudo daquelas que se apresentam mais distantes do modelo educacional vigente.

Encaminhando para o fechamento desse trabalho, mas não das discussões, definimos que a escola não ocupa hegemonicamente um espaço de proteção para adolescentes com histórico de violência sexual. Os dados apontam que existem relações bastante conflituosas no ambiente escolar. No caso das Tensões, a escola, em alguns casos, parece colaborar para a sua resolução, em outros, inviabiliza o encaminhamento adequado.

É provável que algumas das Tensões sejam encaminhadas mais intensivamente em outros espaços sociais, como na família, igreja e comunidade. Portanto, novos estudos devem ser realizados com a mesma população, objetivando desvendar como se dá esse encaminhamento em outros grupos e espaços. Outra alternativa, é eleger uma das Tensões e investigar quais pessoas, lugares e instituições exercem maior influência na sua resolução, sem considerar hipóteses a princípio. Reforçamos, apoiados nas discussões apresentadas por Ungar, que a resolução das Sete Tensões associa-se com a produção da resiliência e que as formas de resolver cada uma reveste-se de conteúdos culturais, não sendo universais as formas de encaminhá-las; adolescentes de diversas inserções culturais podem assumir distintas atitudes que representem uma boa resolução das mesmas.

Esperamos que análises e as reflexões apresentadas no decorrer dessa pesquisa possam contribuir com estudos da resiliência e com práticas educativas direcionadas a adolescentes com histórico de violência sexual. Convidamos toda a comunidade acadêmica e grupos de militância para o envolvimento em trabalhos de pesquisa e intervenção em escolas, pautados no desenvolvimento saudável dos adolescentes e contrapondo os efeitos negativos provenientes da violação de seus direitos. Acreditamos na escola como um espaço potencialmente capaz de atuar como fator de proteção na vida dos adolescentes, no entanto, reconhecemos que rever nossas práticas e propor uma reformulação substancial no modelo vigente são princípios fundamentais que devemos primar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B. & OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M e FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001, p 163-178.
- ALVES, P. B. A situação de rua como contexto de desenvolvimento infantil: discussões metodológicas. Em: N. A. DE MORAIS, L. NEIVA-SILVA & S. H. KOLLER (Org.), **Endereço desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- AMARAL, M. **Culturas Juvenis X Cultura Escolar: repensando noções de (in)disciplina e autoridade no âmbito da Educação**. VI Colóquio do Lepsi: Psicanálise, educação e transmissão. Brasil, São Paulo, 2006.
- AMPARO, D. M.; GALVAO, A.; ALVES, P. B.; BRASIL, K. T. & KOLLER, S. H. **Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 13, p. 165-174, 2008.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P. & AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANDEIRA, L., BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, vol.10, n.1, 2002, pp. 119-141.
- BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design**. President and Fellows of Harvard College, USA, 1979.
- BRINO, R.F ; WILLIAMS, L.C.A . **Concepção da professora sobre abuso sexual infantil**. Cadernos de Pesquisa, numero 119, 2003.
- BRINO, R. F. & WILLIAMS, L. C. A. A. **Capacitação do Educador acerca do Abuso Sexual Infantil**. Interação Em Psicologia, Curitiba, v. 02, n. 07, p. 01-10, 2003.
- BRINO, R. F. & WILLIAMS, L. C. A. **A Escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil**. 1 Edição. São Carlos: Suprema, 2009.

CAMARGO, L. S. Escola: **Concepções de Adolescentes sobre a escola: do risco à proteção**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, 2009.

CASARIN, N. E. F. **Família e Aprendizagem Escolar**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASSOL, L. & DE ANTONI, C. Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In: Débora Dalbosco Dell'Aglio; Silvia Helena Koller; Maria Angela Mattar Yunes. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 173-201, 2006.

CECCONELLO, A. M. **Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. Psicologia. Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução para pesquisa com seres humanos**. Resolução n. 016/2000, Brasília, 2000.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAIGNEAULT, D., HÉBERT, M. H. & TOURIGNY, M. **Personal and Interpersonal Characteristics Related to Resilient Developmental Pathways of Sexually Abused Adolescents**. Child and adolescent Psychiatric Clinics of North America, 2007, nº16, p. 415-434.

DAVIDSON, J. & TAYLOR, J. S. Infância, Turismo Sexual e Violência: retórica e realidade. Em: LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P. L.; LIBÓRIO, R. M. C., **Tráfico de pessoas e Violência Sexual** (p. 119 – 136) Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

DE ANTONI, C. & KOLLER, S. H. A Pesquisa Ecológica sobre Violência no Microsistema Familiar. In KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.311-355.

DOLL, B. & LYON, M. A. **Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools**. School Psychology Review, 27, 348-363, 1998.

DUARTE, N. **Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista**. Pro-Posições, UNICAMP. Impresso, v. 21, p. 75-87, 2010.

End Child Prostitution, child pornography and trafficking of children for sexual purpose.(2008). Acesso em Junho de 2008. Disponível em <http://www.ecpat.net/EI/main/front/index.asp>.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESCHILETTI PRATI, L.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTI, M. & KOLLER, S. H. **Revisando a Inserção Ecológica:** Uma proposta de sistematização. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 21, p. 160-169, 2008.

FARIA FILHO, L. M. & VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 19-34, 2000.

FEFFERMANN, M. **Vidas Arriscadas.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2004.

FORMIGA, N. S. **O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores de rendimento escolar.** *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 6, nº 1, 2004.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Alimentação Escolar.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>> Acesso em 28 de Abril de 2011.

GABLE, S. L. & JONATHAN, H. What (and Why) Is Positive Psychology? **Review of General Psychology** 2005, Vol. 9, No. 2, 103–110.

GADOTTI, M. **Orçamento Participativo Criança:** Exercitando a Cidadania a partir da infância. III Convegno Internazionale. Itália – Padova. Anais, 2005.

GUIA ESCOLAR: **Métodos da identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEAL, M. L. P. & LEAL, M. F. P. **Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil - PESTRAF**. 01. Rio de Janeiro: Thesaurus, 2003.

LEITE, M. P. **Entre o individualismo e a solidariedade**: dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 14, 44, 2000.

LIBÓRIO, R. M. C. **Desvendando Vozes Silenciadas**: adolescentes em situação de exploração sexual. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

LIBÓRIO, R.M.C.; CASTRO, B.M. & COELHO, A.E.L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. Em: DELL'AGLIO, D.D. ; KOLLER, S.H. & YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p89-117, 2006.

LIBÓRIO, R. M. C. & UNGAR, M. **Children s Perspectives on their Economic Activity as a Pathway to Resilience**. Special Issue. Children & Society, v. 24, p. 326-338, 2010

LIBÓRIO, R.M.C. & UNGAR, M. **Hidden Resilience**: the social construction of the concept and its implications for professional practices with at-risk adolescents. Psicologia Reflexão e Crítica, 23, Vol. 23, nº 3, 2010.

LUTHAR,S.S; CICHETTI, D & BECKER,B. **The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work**. Child Development, 71, p. 543-562, 2000.

MARCIA, J. E. **Development and validation of ego-identity status**. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 1966.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, 1983, Tomo I, 1985.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. Tese de Doutorado não publicada. Universidade British Columbia, Vancouver, Canadá, 1999.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representação de professores e alunos repetentes**. Anais da 26ª Reunião da ANPED, 2003.

- MENDONÇA, R. C. A. A. **Protagonismo Juvenil**: um estudo da participação de adolescentes nos programas de Saúde Sexual e Reprodutiva de Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.
- MENIN, M. S. S. **Representações Sociais em adolescentes infratores**: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol. 13, nº 01, Porto Alegre, 2000.
- MENIM, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; CORDEIRO, A. P.; SPADA, A. C. M.; OLIVEIRA, C. A. V.; VAGULA, V. K. B.; SOUZA, E. F. D.; OSÓRIO, W. G. & COSTA, M. L. A. **Injustiças na Escola**: concepções de alunos. *Cadernos de Educação*. Vol. 31, Pelotas, 2008.
- MÉSZÁROS. Istvan **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAIS, N. A., & KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. Em: Koller, S. H., **Ecologia do Desenvolvimento Humano** (pp. 91-107) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- MORAIS, N. A; RAFFAELLI, M. & KOLLER, S. H. **Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil**. *Universitas Psychologica*, v. 9, p. 787-806, 2010.
- NEIVA-SILVA, L., MORAIS, N. A. & KOLLER, S. H. Princípios éticos nas pesquisas com crianças e adolescentes em situação de rua. Em: N. A. DE MORAIS, L. NEIVA-SILVA & S. H. KOLLER (Org.), **Endereço desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- OJEDA, E. N. S. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. Em: MELILLO, A. & OJEDA, E. N. S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas** (pp. 45 – 57). Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIVEIRA, R. P. & ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.
- OZELLA, S. & AGUIAR, W. M. J. **Desmistificando a concepção de adolescência**. *Caderno de Pesquisa*, vol.38, n.133, 2008.
- PALUDO, S. S. & KOLLER, S. **Positive Psychology: a new approach to old questions**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 2007, vol. 17, no. 36, pp. 9-20.

PESCE, R.P.; ASSIS, S.G. & SANTOS, N. **Risco e Proteção: um equilíbrio promotor de resiliência.** *Psicologia Teoria e Pesquisa*, vol 20, nº 2, 1 135-143, 2004.

PESSOA, A. S. G. & LIBÓRIO, R. M. C. **A escola como indicador de proteção a jovens e adolescentes expostos a situações adversas.** In: II Congresso Iberoamericano de Educação, 2007, Araraquara. Anais, 2007.

POLETTI, M. & KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. Em: DELL'AGLIO, D.D. ; KOLLER, S.H. & YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, ISBN 85-7396-441-3, p89-117.

RUTTER, M. **Psychosocial resilience and protective mechanisms.** *American Journal of Orthopsychiatry*. 57, 316-331, 1987.

RUTTER, M. **Resilience: Some conceptual considerations.** *Journal of Adolescent Health*, 14, p. 626-631, 1993.

SARAIVA, J. E. M. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na cultura do consumo. Em: SOUZA, S. J. **Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7Letras (2ª Edição), 2005.

SALLES, L. M. F. & SILVA, J. M. A. P. **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar:** algumas reflexões. *Caderno de Educação*. Vol. 30, Pelotas, 2008.

SAPIENZA, G. & PEDROMÔNICO, M. R. M. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente.** *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209 – 216, 2005.

SCHERR, C.; MAGALHAES, C. K. & MALHEIROS, W. **Análise do perfil lipídico em escolares.** *Sociedade Brasileira de Cardiologia*. , vol.89, n.2, pp. 73-78, 2007.

SCHOEN-FERREIRA, F. T. H.; AZNAR-FARIAS, M. & SILVARES, E. F. M. **A construção da identidade em adolescentes:** um estudo exploratório. *Estudos em Psicologia*. 8(1), 2003.

SERPA, M. G. **Exploração sexual e prostituição:** um estudo de fatores de risco e proteção com mulheres adultas e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SETTON, M. G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

SOARES, T. M. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a Proficiência do Aluno.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, 2006

SOUZA, A. R. & GOUVEIA, A. B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010

SOUZA, A. P. L., FINKLER, L., DELL'AGLIO, D. D., KOLLER, S. H. **Participação Social e Protagonismo: reflexões à partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.** Avances em Psicología Latinoamericana / Bogotá (Colômbia), v. 28(2), pp. 178-193, 2010.

TACHIBANA, V. M. **Apostila de Tópicos Especiais de Estatística.** Presidente Prudente: Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, 2006.

TROMBETA, L. H., & GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes.** Campinas: Alínea, 2002.

UNGAR, M. **Qualitative Contributions to resilience research.** Qualitative Social Work, vol 2 (1) 85-102, 2003.

UNGAR, M. **A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth.** Youth and Society, 35(3), 341 – 365, 2004.

UNGAR, M., CLARK S., KWONG, W.M., CAMARON, A. & MAKHNACH, A. **Researching resilience across cultures.** Journal of Cultural and Ethnic Social Work, 14(3/4), 1-20, 2005.

UNGAR, M. **Nurturing Hidden Resilience in At-Risk youth in different cultures.** Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 15 (2), 2006.

UNGAR, M. **Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings.** In I.Brown, F.Chaze, D.Fuchs, J. Lafrance, S. McKay & S. Thomas Prokp (Eds.), Putting a human face on child welfare: Voices from the Prairies (pp 1-23). Prairie Child Welfare Consortium / Centre of Excellence for Child, 2007.

UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., OTHAMAN, R., KWONG, W.M., ARMSTRONG, M. & GILGUN, J. **Unique pathways to resilience across cultures.** *Adolescence*, 42(166), 287-310, 2007.

UNGAR, M. ; LIEBENBERG, L. **The child and youth resilience measure CYRM** – User Manual. International Resilience Project: Dalhousie University, Canada, 2008.

UNGAR, M., LIEBENBERG, L., BOOTHROYD, R., THIESSEN, V., DUQUE, L.F. & MAKHNACH, A. (no prelo). **The study of youth resilience across cultures:** Lessons from a pilot study of measurement development. *Research on Human Development*.

VIGOTSKYI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIODRES INOUE, S. R. & RISTUM, M. **Violência Sexual:** Caracterização e Análise De Casos Revelados Na Escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 25, p. 11-21, 2008.

WALSH, F. **The concept of family resilience.** *Crisis and Challenge. Family Process*, 35, pp. 261-281, 1996.

WALSH, F. **Fortalecendo a Resiliência Familiar.** Tradução: LOPES, M. F. São Paulo: Roca, 2005.

WERNER, E. E. & SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible:** A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill, 1982.

WERNER, E. **The concept of risk from a developmental perspective.** In: B. Keogh (Ed.) *Advances in special education, development problems in infancy and preschool year.* Greenwich: JAI Press, 1986.

WERNER, E., & SMITH, R. **Overcoming the odds:** High-risk children from birth to adulthood. New York: Cornell University Press, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Trad.: Ana Thorell. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. **Resiliência:** noção, conceitos afins e considerações críticas. Em: TAVARES, Jose (Org.). **Resiliência e educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 13-42, 2001.

YUNES, M. A. M. **Psicologia positiva e Resiliência:** o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, Maringá – Universidade Estadual de Maringá, Vol. Especial*, p. 75-84, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - PESQUISA - “ESCOLA: RISCO OU PROTEÇÃO”
Fatores de risco e proteção – 2009

Data: _____

Caso você esteja estudando atualmente, qual o nome da sua escola? _____

1. Idade: _____

2. Cidade/Estado onde nasceu: _____

3. Quem sustenta financeiramente a sua casa? (Pode marcar mais de uma resposta se precisar)

- a. Eu
- b. Pai
- c. Mãe
- d. Irmão/Irmã
- f. Padrasto/Madrasta
- g. Outros Quem? _____

4. De que material a sua casa é construída?

- a. Alvenaria (tijolo)
- b. Madeira
- c. Outro Material . Qual? _____

5. Marque quais serviços que sua casa possui: (Pode marcar mais de uma resposta se precisar)

- a. Água encanada
- b. Energia elétrica
- c. Rede de esgoto
- d. Telefone
- e. Internet
- f. Coleta de lixo

6. Qual a média da renda mensal da família, incluindo de todas pessoas da sua família?

- a. R\$ 0-100
- b. R\$ 101-200
- c. R\$ 201-300
- d. R\$ 301-400
- e. R\$ 401-500
- f. R\$ 501-600
- g. R\$ 601-800
- h. R\$ 801-1.000
- i. R\$ 1.001-1.200
- j. Acima de R\$ 1.200

7. **Você usa os serviços do posto de saúde de seu bairro?**

- a. Sim
 b. Não
 c. Não há posto de saúde na minha comunidade

8. **Como você avalia os serviços do posto de saúde da sua comunidade?** Marque com X a sua resposta:

	Muito ruim	Ruim	Mais ou menos	Bom	Muito bom
a. Quanto à localização					
b. Quanto à facilidade de receber atendimento					
c. Quanto à qualidade (profissionais, infra-estrutura)					

9. **Qual é o horário que você frequenta a escola?**

- a. Manhã
 b. Tarde
 c. Noite
 d. Integral

10. **Quantas vezes por semana, em média, você vai à aula?**

- a. 1
 b. 2
 c. 3
 d. 4
 e. 5

11. **Você recebe bolsa/auxílio** (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)? Pode marcar mais de uma resposta se precisar

- a. Não recebo bolsa
 b. Bolsa escola
 c. Bolsa alimentação
 d. Bolsa de estudo
 e. Agente Jovem
 f. Crédito educativo
 g. Outra _____

12. **Como você avalia a qualidade da sua escola?**

- a. Muito ruim
 b. Ruim
 c. Razoável
 d. Boa
 e. Muito boa

13. Por favor, **marque com X a sua opinião** sobre os seguintes fatos:

Na escola...

	Não	Mais ou menos	Sim
a. Eu me sinto bem quando estou na escola			
b. Gosto de ir para a escola			
c. Gosto da maioria dos meus professores			
d. Gosto da maioria dos amigos que tenho na escola			
e. Meus estudos têm uma grande importância para mim hoje			
f. Meus estudos têm uma importância pra mim no futuro			
g. Posso contar com meus professores ou alguém da equipe escolar (orientador, coordenador)			
h. Confio na maioria dos meus professores			
i. Se precisar, sei que posso contar com a ajuda dos amigos			
j. Confio nos amigos da escola			

14. **Você está trabalhando atualmente ou trabalhou nos últimos 12 meses ?**

- a. Sim
 b. Não

15. **Marque com X mais de uma resposta se precisar:**

Atualmente, você...

- a. Não trabalha e não está procurando trabalho
 b. Não trabalha e está procurando trabalho
 c. Trabalha com carteira assinada
 d. Trabalha sem carteira assinada
 e. Trabalha por conta própria
 f. Faz bicos. O que você faz? _____
 g. Realiza trabalhos voluntários (sem pagamento/remuneração)
 h. Ajuda nas atividades de sua própria casa (sem pagamento/remuneração)
 i. Trabalha para outra pessoa, mas não ganha nada com isso

16. **Que palavra tem o mesmo significado da palavra trabalho para você?** _____

17. **Que palavra tem um significado contrário ao significado da palavra trabalho?** _____

18. **Marque com um X, a sua opinião sobre o que você espera de seu trabalho** (tanto para quem já está trabalhando como para os que ainda não trabalham):

Eu gostaria que meu trabalho me oferecesse...

	Não	Mais ou menos	Sim
a. Possibilidade de pensar, tomar decisões, sugerir e criar			
b. Garantia de não perder o trabalho de uma hora pra outra			
c. Ter tarefas para as quais sinto segurança para realizar			
d. Saber que as outras pessoas acham meu trabalho bom			
e. Dar sugestões e perceber que são aceitas			
f. Possibilidades de ganhar bem			
g. Possibilidades de ter orgulho do que faço			
h. Um local limpo, seguro e confortável para trabalhar			

19. Você já experimentou essas substâncias abaixo?

	Sim	Não
a) cerveja		
b) vinho		
c) outra bebida alcoólica (qual? _____)		
d) cigarro comum		
e) maconha		
f) outras drogas proibidas (ilegais) (qual? _____)		

20. Marque com que frequência ocorrem ou ocorreram essas situações com você.

Alguém com quem eu moro ou morei já (EM CASA).....(durante toda a sua vida)

1 - Nunca 2 – muito pouco 3 – mais ou menos 4 - bastante 5 - sempre

	Frequência	Quem cometeu essa situação?
a. Gritou comigo ou me deu bronca exagerada		
b. Fez ameaças de me bater		
c. Ameaçou me bater com um objeto (pedaço de madeira, ponta de cigarro, etc.)		
d. Me ameaçou com arma (faca, revólver)		
e. Me ameaçou de castigo		
f. Me deu um castigo		
g. Me xingou ou chamou de nomes que não gosto		
h. Me deu um soco, um tapa ou empurrão		
i. Me bateu com objetos (pedaço de madeira, ponta de cigarro, etc.)		
j. Me agrediu com arma (faca, revólver)		

21. Marque com que frequência ocorrem ou ocorreram essas situações com você:

Na minha comunidade ou em outros locais por onde eu ando (ESCOLA, IGREJA, CENTRO COMUNITARIO, LOCAIS DE FESTA etc.), alguém.....(durante toda a sua vida)

1 - Nunca 2 – muito pouco 3 – mais ou menos 4 - bastante 5 - sempre

	Frequencia?	Quem cometeu essa situação?
a. Gritou comigo ou me deu bronca exagerada		
b. Fez ameaças de me bater		
c. Ameaçou me bater com um objeto (pedaço de madeira, ponta de cigarro, etc.)		
d. Me ameaçou com arma (faca, revólver)		
e. Ameaçou me colocar de castigo		
f. Me deu um castigo		
g. Me xingou ou chamou de nomes que não gosto		

22. Marque com X a sua opinião sobre os fatos seguintes:

Em minha casa...

	Não	Mais ou menos	Sim
a. Sinto-me seguro com a minha família			
b. Fico à vontade			
c. As pessoas me acolhem com carinho			
d. Há divisão das tarefas domésticas			
e. Encontro o apoio do qual preciso			
f. Há respeito mútuo entre as pessoas			
g. As pessoas dão atenção ao que falo			
h. As pessoas se ajudam mutuamente			

23. Em geral, como você descreveria a segurança da sua comunidade?

- a. Muito insegura
 b. Insegura
 c. Mais ou menos segura
 d. Segura
 e. Muito segura
 f. Não sei

24. Qual dessas situações você encontra/vivencia no local onde você mora? (pode marcar mais de uma resposta se precisar)

- a. Tráfico de drogas
 b. Batidas policiais
 c. Assaltos, roubos
 d. Tiroteios
 e. Nenhuma das anteriores

25. Qual o seu maior medo? (Pode marcar mais de uma resposta se precisar)

- a. Perder algum familiar ou alguém que ama muito
 b. Morrer
 c. Sofrer algum acidente
 d. Sofrer violência
 e. Não ter emprego
 f. Ficar sozinho
 g. Não tenho medo de nada
 h. Outro. Qual? _____

26. Marque com um X a coluna referente à sua resposta para cada item:

	Nunca	Às vezes	Sempre
a. Sofro preconceito por morar onde moro (bairro, vila)			
b. Sou discriminado por minha orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual, transexual)			
c. Sofro discriminação por conta da profissão dos meus pais			
d. Já passei por preconceito por causa da minha classe socioeconômica			
e. Sofri preconceito por causa da minha religião			
f. Já estive em desvantagem por conta da minha aparência física			

27. Marque com um X a coluna referente à sua resposta para cada item:

	Sim	Não
a. Já estive internado em instituição (abrigos, FEBEM, orfanato, etc.)		
b. Já fugi de casa		
c. Já fui menino(a) de rua		
d. Já dormi na rua		
e. Já fui preso		
f. Já me envolvi com tráfico de drogas		
g. Já tive problemas com a justiça		

28. Marque com um X a coluna referente à sua resposta para cada item:

	Sim	Não
a. Nasci com uma deficiência		
b. Vivencio violência dentro da minha casa		
c. O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra		
d. Alguém em minha casa está desempregado		
e. Meus pais se separaram		
f. Passei fome		

29. Você acredita em Deus (poder, espírito, inteligência ou força superior)?

- [] a. Sim
 [] b. Não
 [] c. Não sei

30. Marque com um X a coluna correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
a. A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida.					
b. Costumo freqüentar encontros religiosos.					
c. Costumo ler escrituras sagradas ou fazer orações no meu dia a dia.					
d. Costumo ler escrituras sagradas ou fazer orações quando estou em momentos difíceis.					
e. Busco ajuda da minha instituição religiosa (igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades.					
f. Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.					
g. Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.					

31. Qual é o nível de confiança que você tem nas seguintes instituições?

	Nenhum	Baixo	Medio	Alto
a. Justiça				
b. Polícia				
c. Prefeitura				
d. Governo estadual				
e. Governo federal				
f. Organização comunitária				
g. Vizinhança				
h. Conselho tutelar				
i. Posto de saúde				

32. Qual o nível de ajuda você espera receber dos grupos a seguir?

	Nenhum	Baixo	Médio	Alto
a. Vizinhos				
b. Liderança religiosa/grupo				
c. Liderança comunitária				
d. Polícia				
e. Prefeitura				
f. Colegas de trabalho				

33. Marque com um X a coluna correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	Nunca	Às Vezes	Sempre
a. Eu me sinto pertencente à minha comunidade			
b. As pessoas no meu bairro são honestas e posso confiar nelas			
c. Eu me sinto seguro na minha comunidade			
d. Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos			
e. Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles			
f. Eu posso contar com meus parentes quando preciso deles			
g. Eu posso contar com alguma organização comunitária quando preciso			
h. Trabalho como voluntário em alguma organização religiosa ou ONG			

34. Marque com um X a coluna correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	Não	Mais ou menos	Sim
a. Eu sou feliz			
b. Eu tenho muitas coisas na vida para agradecer			
c. Eu tenho motivos para me orgulhar na vida			
d. De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)			
e. Eu estou satisfeito(a) com a minha vida			
f. Eu gosto da minha vida			

35. Marque com um X a coluna correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	Não	Mais ou menos	Sim
a. Eu penso que serei feliz no futuro			
b. Eu me preocupo com meu futuro			
c. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a)			

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO – COORDENAÇÃO

**ANEXO B – CYRM – Medida de Resiliência em Crianças e Jovens
(Adaptado de Ungar e cols – International Resilience Project, 2007)**

Orientações:

Abaixo há várias questões sobre você, sua família, sua comunidade e seus relacionamentos com outras pessoas. Essas questões foram feitas para podermos compreender como você lida com as dificuldades de seu cotidiano e para sabermos sobre o papel das pessoas a sua volta quanto você tem de enfrentar desafios em sua vida.

Por favor, complete as questões na seção 1 (um).

Para cada questão das seções 2 (dois) e 3 (três), por favor, circule um número na coluna da direita com a alternativa que representa situações que mais se aproximam da sua realidade, dos seus pensamentos e sentimentos. Não há respostas corretas nem erradas.

Seção 1 (um)

1) Qual é sua data de nascimento? ____/____/_____

2) Qual é seu sexo? () Masculino () Feminino

3) Caso você esteja estudando, em que série você está agora? _____

4) Quem mora na sua casa além de você?

5) Há quanto tempo você mora com essas pessoas?

a) () Sempre morei com essas pessoas.

b) () Faz 1 (um) ano que moro com essas pessoas.

c) () Fazem 3 (três) anos que moro com essas pessoas.

d) () Fazem mais de 4 (quatro) anos que moro com essas pessoas.

6) Quantas vezes você mudou de casa nos últimos 4 (quatro) anos? _____

7) Por favor, descreva quem são as pessoas que você considera como sua família (por exemplo, pai, mãe, irmãos, amigos da rua, padrasto, parentes, família adotiva, etc)

8) As pessoas geralmente são descritas pelo seu pertencimento a um grupo racial e étnico. A qual dos grupos você pertence? **(o que melhor descreve você em sua opinião)**

a) () branco

b) () negro

c) () pardo

d) () oriental

e) () indígena

f) () outro? _____

g) () mistura de etnias/raças (quais ?) _____

SEÇÃO DOIS

Em que medida as afirmações/ frases abaixo **DESCREVEM VOCÊ?** Circule o número que mais se aproxima da sua realidade

- 9) Você está atualmente freqüentando a escola?
 a. () Sim, freqüento uma escola regular.
 b. () Sim, freqüento supletivo.
 c. () Não, mas já freqüentei durante um tempo. Parei de estudar na ____ série.
 d. () Nunca fui a escola.

As questões abaixo são referentes aos sentimentos e sensações que você tem da escola. Mesmo que você não esteja atualmente freqüentando uma escola é muito importante que você responda o quadro.

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito/ demais
10) Eu vou a escola porque quero.	1	2	3	4	5
11) As pessoas valorizam que eu freqüente a escola.	1	2	3	4	5
12) Tenho vários amigos na escola.	1	2	3	4	5
13) Eu me dou bem e posso confiar nos meus amigos da escola.	1	2	3	4	5
14) Minha família valoriza que eu freqüente a escola.	1	2	3	4	5
15) Eu me sinto feliz por freqüentar uma escola.	1	2	3	4	5
16) Eu aprendo novas coisas e habilidades diferentes na escola.	1	2	3	4	5
17) Eu confio nas pessoas que trabalham na escola.	1	2	3	4	5
18) Eu confio nos meus professores.	1	2	3	4	5
19) Quando tenho problemas e dificuldades, sei que posso encontrar ajuda na escola.	1	2	3	4	5
20) Eu me sinto com força e habilidade para realizar meus desejos.	1	2	3	4	5

SEÇÃO TRÊS:

Em que medida as afirmações/frases abaixo **DESCREVEM VOCÊ**? Marque um X na alternativa que mais se aproxima da sua realidade

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito/ demais
20) Na minha vida tem pessoas a minha volta que são modelos para mim, que eu admiro.	1	2	3	4	5
21) Eu ajudo e coopero com pessoas a minha volta.	1	2	3	4	5
22) O estudo é importante para mim.	1	2	3	4	5
23) Eu sei me comportar em diferentes situações, por exemplo, na escola, nos projetos que participo, quando vou a festas, quando vou com alguém em lojas, bancos etc.	1	2	3	4	5
24) Sinto que meus pais/ responsáveis tomam conta de mim atentamente.	1	2	3	4	5
25) Eu sinto que meus pais/ responsáveis sabem bastante coisas sobre mim.	1	2	3	4	5
26) Eu como ou me alimento o suficiente na maioria dos dias.	1	2	3	4	5
27) Eu me esforço para terminar aquilo que começo.	1	2	3	4	5
28) Minhas crenças espirituais são uma fonte de força/fortalecimento para mim.	1	2	3	4	5
29) Eu tenho orgulho de minha raça/etnia.	1	2	3	4	5
30) Sou uma pessoa com a qual os outros gostam de conviver. Me acham divertido.	1	2	3	4	5
31) Eu converso com minha família sobre meus sentimentos.	1	2	3	4	5
32) Eu sou capaz de resolver meus problemas sem usar álcool ou drogas.	1	2	3	4	5
33) Meus amigos me apóiam.	1	2	3	4	5
34) Sei onde ir na minha comunidade para conseguir ajuda.	1	2	3	4	5
35) Tenho um sentimento de pertencer a escola, sinto que é um lugar para mim, que sou parte dela, pois ela me recebe e me apóia.	1	2	3	4	5
36) Eu acho que minha família sempre estará de meu lado em momentos difíceis de minha vida.	1	2	3	4	5
37) Eu acho que meus amigos sempre estarão ao meu lado em momentos difíceis de minha vida.	1	2	3	4	5
38) Eu acho que minha comunidade me trata de forma justa.	1	2	3	4	5
40) Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou crescendo e que posso agir com responsabilidade.	1	2	3	4	5
41) Eu tenho consciência de minha força pessoal.	1	2	3	4	5

Continuação

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito/ demais
42) Eu participo de atividades religiosas em igrejas/templos (instituições religiosas).	1	2	3	4	5
43) Eu acho importante eu ajudar/trabalhar/servir para minha comunidade.	1	2	3	4	5
44) Eu me sinto seguro quando estou com minha família.	1	2	3	4	5
45) Eu tenho oportunidades de desenvolver habilidades de trabalho que servirão para minha vida no futuro.	1	2	3	4	5
46) Eu gosto das tradições de minha família, por exemplo, das festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos.	1	2	3	4	5
47) Eu gosto das tradições de minha comunidade (festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos).	1	2	3	4	5
48) Eu tenho orgulho de ser brasileiro.	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO - COORDENAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- Você está estudando atualmente?
- Em qual escola?
- Qual sua série?
- A escola é perto de sua casa?
- Você considera sua escola boa ou ruim?
- Como é a infra-estrutura da sua escola?
- Vocês recebem alguma refeição na escola durante os intervalos ou em outros momentos?
- O que você acha que a escola poderia ter e não tem?
- Você gosta da escola?
- O que a escola tem de bom?
- O que a escola tem de ruim?
- Você se sente seguro na escola?
- Você se sente bem na escola?
- Você se sente capaz de realizar as atividades na escola?
- Na escola, as pessoas se ajudam?
- Você acha que as pessoas na escola levam em consideração as coisas que você fala/faz?
- A escola é um espaço que você pode tomar decisões?
- Na escola, quando alguém precisa de ajuda ou tem um problema, o que você faz?
- Alguém obriga você a frequentar à escola? Quem? Por quê?
- Você acha importante a escola na vida das pessoas? Por quê?
- Alguém na escola já bateu em você? Quem?
- Alguém na escola xingou você de nomes que você não gosta? Quem?
- Você já passou por alguma outra situação de violência na escola?
- Você tem muitos amigos na escola?
- Como é sua relação com esses amigos?
- Você se lembra de ter passado por uma situação triste com seus amigos na escola?
- Você se lembra de ter passado por uma situação de alegria com seus amigos na escola?
- Eles são pessoas que você pode contar quando tem problemas?
- Seus pais frequentaram a escola? Até que série?
- Sua família acha importante que você frequente a escola? Por quê?
- Você acha que as pessoas onde você mora (vizinhos, alguém da igreja, desconhecido) valorizam a escola?

- Você acha que seus professores ensinam bem?
- Você acha que as coisas que você aprende na escola são importantes?
- Você acha que as coisas que você aprende têm relação com a sua vida?
- O que você acha dos seus professores?
- Quais os professores que você mais gosta? Por quê?
- Quais os professores que você menos gosta? Por quê?
- Você se lembra de ter passado por situação triste com um de seus professores?
- Você se lembra de ter passado por situação de alegria com um de seus professores?
- Se você tiver algum problema ou dificuldade, você sente que pode contar com algum professor?
- O que você acha do diretor da sua escola?
- Você se lembra de ter passado por uma situação triste com o diretor?
- Você se lembra de ter passado por uma situação de alegria com o diretor?
- Se você tiver algum problema ou dificuldade, você sente que pode contar com o diretor?
- Como é sua relação com os funcionários da escola?
- Você já presenciou alguma situação de injustiça na escola?
- Você já sofreu ou presenciou alguma forma de preconceito na escola?
- Quando você precisa de ajuda, você pensa em pedir pra alguém da escola?
- Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?
- Os seus projetos de vida estão relacionados à escola?
- Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola?

ANEXO D – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 06 de fevereiro 2009.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Ref. Projeto intitulado: "Adolescentes expostos a violência sexual e o papel da escola: Risco ou Proteção?", a ser desenvolvido pelo aluno do curso de Pós-graduação em Educação, Alex Sandro Gomes Pessoa, sob orientação da Profa. **Dra. Renata Maria Coimbra Libório**.

Processo no. 323/2008

Recebemos o seu projeto, o qual foi examinado pelo assessor, tendo recebido o parecer anexo.

Decorrente do exposto, este Comitê, em concordância com o parecerista, considera o projeto **APROVADO**.

Informamos, ainda, que ao final do desenvolvimento da pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP um **relatório final** sucinto (vide modelo na página da FCT), sendo que os TCLE assinados deverão permanecer em poder do orientador da pesquisa pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Atenciosamente.



Profa. Dra. Edina Maria do Carmo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
FCT - Unesp - Presidente Prudente

Parecer Assessor
PARECER DO CEP - UNESP

Protocolo de Pesquisa referente ao Projeto nº 323/2008

1º PARECER

Título do Projeto de Pesquisa: "Adolescentes expostos a violência sexual e o papel da escola: Risco ou Proteção?"

Nome do Pesquisador Orientador: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Nome do Orientado: Alex Sandro Gomes Pessoa (aluno de Pós-graduação em Educação)

- Análise e parecer do relator:

Resumo do Projeto:

O presente trabalho vai analisar o papel da escola na vida de adolescentes expostos ao abuso e exploração sexual, de forma articulada com as discussões sobre indicadores de risco ou proteção e resiliência. Para tanto serão entrevistados adolescentes entre 12 e 18 anos, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, de ambos os sexos, cujos casos de violência sexual foram notificados e registrados nos órgãos responsáveis. Na primeira fase serão aplicados dois questionários que avaliam exposição a fatores de risco e proteção e processos de resiliência. No segundo momento, serão selecionados 10 adolescentes que mostraram, através dos questionários, aspectos positivos de sua vida. Estes sujeitos serão entrevistados e as entrevistas serão semi-estruturadas e gravadas, visando obter informações sobre o papel da escola em suas vidas. Na última fase, deste grupo de 10 sujeitos serão selecionados dois, um que avalia a escola positivamente e outro que avalia negativamente, os quais serão observados na escola, a fim de se verificar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelos mesmos.

Análise do projeto:

O tema é relevante e importante, devido ao número crescente de crianças expostas a violência sexual.

O projeto é claro em todos seus itens e apresenta referencial bibliográfico atualizado e amplo na área de estudo.

O pesquisador responsável tem conhecimento adequado no assunto.

O projeto não fere princípios éticos.

Análise dos documentos:

Recomendo que no TCLE para os responsáveis do menor, ao citar seu filho(a), seja inserido o nome do menor, ficando assim o vínculo do menor com o responsável que irá assinar o TCLE, no mesmo documento.

Parecer do relator: Diante do exposto, o parecer é favorável a sua aprovação.

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Para os responsáveis dos possíveis participantes da pesquisa**

Seu filho(a) ou responsável está sendo convidado(a) a participar de um estudo que quer conhecer algumas questões sobre os relacionamentos dele(a) com outras pessoas, principalmente sobre as relações que ele(a) tem com as pessoas da sua escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, amigos, etc.). Essas questões foram feitas para podermos compreender como ele(a) lida com as dificuldades de seu cotidiano e para sabermos sobre o papel das pessoas a sua volta quando ele(a) tem de enfrentar desafios em sua vida.

A opinião dele(a) é fundamental para enriquecer nosso estudo e para que os adultos entendam que adolescentes têm muito a dizer sobre suas vidas.

Se você permitir e achar conveniente a participação dele(a), ele(a) responderá dois questionários que contêm questões de múltipla escolha. Ninguém terá acesso a respostas, nem a família, amigos, professores ou a direção da escola. Apenas os pesquisadores responsáveis poderão ler as respostas desses materiais. Nos questionários não há espaço para colocar nome. Haverá apenas um número que servirá para os pesquisadores controlarem todo o material. Caso haja necessidade, os pesquisadores retornarão para convidar seu filho(a) a dar continuidade a pesquisa.

Caso seu filho(a) ou responsável sinta algum desconforto ele(a) tem todo o direito de parar de responder as perguntas quando quiser.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo a vida dele(a), no entanto, não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para que ele(a) participe.

Se você precisar conversar com alguém para ter mais informações sobre a pesquisa, você poderá telefonar para os pesquisadores responsáveis, no telefone 3229 5388, ramal 5529, e pedir para conversar com o Alex ou com a Renata. Você também poderá receber informações sobre esta pesquisa com a Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Prof. Edna Maria do Carmo, no telefone 3229 5365, ramal 202.

Ficaremos muito gratos em poder contar com a participação e colaboração do seu filho(a) ou responsável.

Então, se você permitir a participação dele(a) nesta pesquisa, gostaríamos que você escrevesse seu nome e a data de hoje, nas linhas abaixo, que indica que você permitiu a participação dele(a) nesta pesquisa com a gente.

Seu nome: _____

Local e Data: _____

Nome do Filho ou responsável: _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

**ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Para os(as) adolescentes participantes da pesquisa**

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que quer conhecer algumas questões sobre você, sua família, sua comunidade e seus relacionamentos com outras pessoas, principalmente sobre as relações que você tem com as pessoas da sua escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, amigos, etc.). Essas questões foram feitas para podermos compreender como você lida com as dificuldades de seu cotidiano e para sabermos sobre o papel das pessoas a sua volta quanto você tem de enfrentar desafios em sua vida.

A sua opinião é fundamental para enriquecer nosso estudo e para que os adultos entendam que adolescentes têm muito a dizer sobre suas vidas.

Se você puder e quiser participar deste estudo, você responderá dois questionários que contém questões de múltipla escolha. Ninguém terá acesso a suas respostas, nem mesmo sua família, amigos, professores e a direção da escola. Apenas os pesquisadores responsáveis poderão ler as respostas desses materiais. Nos questionários não há espaço para colocar seu nome. Haverá apenas um número que servirá para os pesquisadores controlarem todo o material.

Caso você sinta algum desconforto você tem o direito de parar de responder as perguntas quando quiser.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo a sua vida, no entanto, não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para que você participe.

Se você precisar conversar com alguém para ter mais informações sobre a pesquisa, você poderá telefonar para os pesquisadores responsáveis, no telefone 3229 5388, ramal 5529, e pedir para conversar com o Alex ou com a Renata. Você também poderá receber informações sobre esta pesquisa com a Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Prof. Edna Maria do Carmo, no telefone 3229 5365, ramal 202.

Ficaremos muito gratos em poder contar com sua participação e colaboração.

Então, se você aceitar participar desta pesquisa, gostaríamos que você escrevesse seu nome e a data de hoje, nas linhas abaixo, que indica que você aceitou participar desta pesquisa com a gente.

Seu nome: _____

Local e Data: _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO