

Fatores de risco e de proteção: percepção de crianças e adolescentes

Antonio Euzébios Filho

Pontifícia Universidade Católica – Campinas – Brasil

Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica – Campinas – Brasil

Resumo

Este estudo procurou analisar como os alunos de uma escola pública de Campinas percebem os fatores de risco e de proteção. Para tanto, foram elaboradas duas questões para que eles refletissem a respeito daquilo que lhes fazem sentir bem e daquilo que não gostam nas suas vidas. Participaram desta pesquisa vinte e sete crianças e adolescentes com idades entre seis e quinze anos. As respostas foram analisadas e organizadas em categorias de sentido. Buscou-se compreender os fatores de risco e de proteção não como absolutos, mas em sua forma dinâmica e contextualizada. Sobre o que se considera fatores de risco, os alunos destacaram, em diferentes níveis: violência, mortes, brigas familiares, xingamentos, carência material, etc. Como fatores de proteção, os participantes indicaram: amizade, diálogo com os pais, liberdade para brincar, escola, igreja, etc. Alguns alunos percebem a proteção como ausência de risco, sendo este associado à carência econômica.

Palavras-chave: Risco, Proteção, Crianças, Adolescentes, Prevenção.

Risk and protection factors: perception of children and adolescents

Abstract

This study analyzed the perceptions of public school students in Campinas about risk and protection factors. Two questions were elaborated so that they ponder and answered regarding what, in their point of view, makes them feel well and what they do not like in their lives. Twenty-seven children and adolescents, between 6 and 15 years old participated in this research. The answers were analyzed and organized in categories by meaning. This study considered risk and protection factors not as absolute, but in its dynamic and contextual form. Students pointed out as risk factor, in different dimensions: familiar discussions, relationship cheating, violence, deaths, swearing, lackness of material stuff. As protection factor, participants indicated mainly: friendship, dialogue, freedom to play, school, church etc. Some students understand protection as lack of risk, being this lack associated mainly to economic difficulties.

Keywords: Risk, Protection, Children, Adolescents, Prevention.

A produção deste artigo coincide com o período de encerramento de uma proposta de trabalho, financiada pelo CNPq, denominada “Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade” (Sant’ana, Costa, & Guzzo, 2008).

Trata-se de um projeto que, ao longo de três anos (2004-2006), foi se consolidando como uma proposta de intervenção psicossocial para o município de Campinas,

aliada ao seu propósito geral de investigação: a análise de indicadores de risco e de proteção de uma população situada na região Leste da cidade, especialmente aquela que vive em bairros populares e frequenta escolas públicas nas quais os psicólogos e os estudantes estão inseridos.

A atuação em escolas públicas da região Leste, especificamente em uma área

constituída por focos de pobreza (PMC, 2004), permitiu a aproximação dos pesquisadores com uma realidade que representa a da maioria da população brasileira. E, neste caso, os alunos das escolas públicas, oriundos de bairros populares pertencem, majoritariamente, a famílias que vivem em situação de pobreza ou de miséria. Em meio a este contexto, o projeto “Risco à Proteção” procura atuar na identificação e no fortalecimento de fatores de proteção, seja com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e do coletivo, seja para discutir e caracterizar as especificidades da dinâmica social em um dado contexto.

O objetivo deste artigo foi compreender como crianças e adolescentes, de uma instituição municipal de ensino fundamental da cidade de Campinas, percebem os fatores de risco e de proteção em seus cotidianos. Para tanto, foram elaboradas duas questões para que eles refletissem a respeito daquilo que lhes fazem sentir bem e daquilo que não gostam nas suas vidas. Participaram desta pesquisa vinte e sete crianças e adolescentes com idades entre 6 e 15 anos. As respostas foram analisadas e organizadas em categorias de sentido. Nesta análise, buscou-se compreender fatores de risco e de proteção não como absolutos, mas em sua forma dinâmica e contextualizada.

Fatores de risco e de proteção não podem ser analisados de forma mecânica, descontextualizados, a-históricos e individualizados. A análise dos fatores de risco e de proteção suscita a compreensão de uma série de elementos que constituem a realidade de um determinado grupo social. O cotidiano desta população, suas relações com o mundo do trabalho, suas crenças e suas experiências formam uma realidade específica. De modo que, o que se configura como fator de risco para um indivíduo ou grupo social, pode não sê-lo para outro. Ou então, um fator de risco pode alavancar o surgimento de um fator de proteção, como no caso de um sujeito superar seus medos e dificuldades encarando-os de forma direta. Ademais, um contexto específico apresenta situações de proteção e de risco específicas.

O que não se pode negar é que fatores de risco estão presentes na sociedade capitalista, compreendida como uma

sociedade de risco (Martín-Baró, 1996, 1998, 2000; Prilleltensky, 1994). Por outro lado, não podemos conceber que os indivíduos ou grupos sociais não possam superar barreiras e dificuldades impostas pela própria realidade objetiva. Assim, a sociedade de risco não é absoluta, tampouco os fatores de proteção imperam em uma dinâmica social que alija, por meio dos mecanismos de opressão e de exploração, as condições de humanização (Guzzo, 2006).

Os fatores de risco e de proteção se interpenetram uns nos outros, se relacionam, negam-se a si mesmos e se transformam qualitativamente. Trata-se de um movimento que acompanha a processualidade das relações sociais e é somente por meio delas, que se pode compreender como os fatores de risco e de proteção se configuram em um determinado contexto.

Para dar seqüência a este trabalho, procurou-se, em um primeiro momento, focalizar a compreensão acerca do que se entende por fatores de risco e de proteção, no campo da psicologia – dado a importância de se trazer uma definição mais acurada deste objeto de estudo. Assim, este artigo inicia-se com uma análise do que se compreende por psicologia hegemônica, para, neste âmbito, buscar a compreensão dos conceitos de risco e de proteção. Em seguida, antes de detalhar os resultados desta investigação, tratou-se de explicitar a compreensão adotada sobre os fatores de risco e de proteção e, por último, encerrar com uma análise acerca do sujeito e da constituição psicológica.

1. Psicologia dominante: breve caracterização

Os fatores de risco e de proteção são fundamentais para a psicologia e para qualquer outra ciência que pretenda analisar a relação entre indivíduo e sociedade. No entanto, esta análise nem sempre serviu para clarificar as contradições individuais e as coletivas.

Segundo França, Dimenstein e Zamora (2002) os conceitos de risco e de proteção surgiram no meio acadêmico oriundos da área da medicina, especialmente dos estudos epidemiológicos, nos quais os elementos da realidade objetiva ou subjetiva são

associados à presença ou à ausência de manifestações de doenças ou de problemas de saúde e de sintomas. Neste modelo, ambos os fatores são vistos como elementos em contraposição e dissociados. E, muitas vezes, são entendidos como dois fatores totalmente passíveis de verificação experimental.

Sob forte influência do modelo médico, a psicologia, especialmente a norte-americana, adotou o método epidemiológico, e transpôs, de maneira acrítica, o conhecimento de uma área para outra. Com isso, acarretou o fortalecimento de uma concepção assimétrica e fragmentada dos fatores de risco e de proteção (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1996). A tradição médica individualista, focada na doença e no problema, ganhou espaço nas ciências sociais, especificamente na psicologia, uma vez a estruturação do seu corpo de conhecimento ter sido pensada a partir desta concepção (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1996). Neste sentido, analisar minimamente as origens do conceito de risco e de proteção na psicologia contribui para evidenciar a concepção dominante deste campo de conhecimento. Esta análise sobre a psicologia dominante busca desvelar, em linhas gerais, a concepção da ciência psicológica hegemônica sobre o desenvolvimento humano. Assim sendo, o objetivo central deste trabalho é contribuir para a construção de uma compreensão crítica acerca do conceito de risco e de proteção.

Entende-se por psicologia dominante, aquela que vem sustentando idéias refletidas hegemonicamente no campo da prática e da ciência psicológica. Uma das marcas dessa psicologia é a influência daquilo que González Rey (2003) chama de individualismo metodológico, isto é, o resultado de uma concepção teórica que fragmenta o sujeito e que remete a uma prática que não reflete as necessidades da maioria da população, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Segundo o autor, o individualismo metodológico ganha força, a partir do modelo norte-americano, no desenvolvimento de uma psicologia que carece de uma definição qualitativa do ser singular e de uma análise profunda das

condições sociais e históricas em que o sujeito se constitui.

Um fator histórico que contribuiu para o desenvolvimento da psicologia dominante nos EUA esteve relacionado com a ofensiva militar e ideológica norte-americana no contexto da 2ª guerra mundial e, posteriormente, na guerra fria, aliado a um ideal nacionalista crescente, cujas idéias de eficiência e produtividade constituem sua base moral, norteadas nossas ações tanto profissionais quanto pessoais (Lacerda Júnior & Guzzo, 2005).

Neste contexto político, a psicologia dominante nos Estados Unidos passou a contribuir para a intensificação de uma análise do indivíduo, em que o sistema social fosse relegado a um segundo plano (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1997; Durlak, 1997; Dazinger, 2002; Hook, 2004). Esta preocupação, segundo Prilleltensky (1994), reflete a intencionalidade desta psicologia em manter a ordem social e o *status quo* – o que correspondeu à construção de um pensamento voltado para uma análise individualizada e fragmentada dos fenômenos decorrentes da relação entre sujeito e sociedade.

Para González Rey (1999, 2003, 2005), Martín-Baró (2000) e Prilleltensky (1994), as análises pautadas pela dicotomia indivíduo X sociedade e subjetividade X objetividade, características da psicologia dominante, atendem a uma necessidade de reprodução do individualismo e do próprio sistema capitalista. Isto ficou evidente, especialmente, devido ao sucesso com que a psicologia soube reproduzir o conhecimento psiquiátrico tradicional, que possui forte ranço biologicista. Assim, contribuiu para a consolidação de uma análise fragmentada dos fenômenos psicológicos. Segundo Yamamoto (1987), a psicologia clínica tradicional esbarra em uma concepção advinda de uma psiquiatria individualista, que ignora a constituição social do ser humano e que compreende a psicopatologia a partir de uma rígida distinção entre o normal e o patológico. Nesta perspectiva, o anormal, isto é, o sujeito desajustado, passa a ser compreendido a partir de sua incapacidade (muitas vezes biológica) de adaptação à ordem social e às leis do mercado capitalista. A análise, portanto,

sempre recai sobre o indivíduo, que acaba sendo culpabilizado pelo seu fracasso, cuja origem, predominante, pode ser encontrada no âmbito das relações sociais.

A psicologia dominante reflete-se, portanto, em uma intervenção individualizada e descontextualizada, cujo objetivo principal, independente da área de aplicação, é a adaptação do indivíduo ao ambiente em que ele se insere. (González Rey, 1999, 2003, 2005; Martín-Baró, 2000; Prilleltensky, 1994; Yamamoto, 1987).

2. A emergência do conceito de prevenção e uma nova compreensão sobre os fatores de risco e de proteção

2a. Crítica à psicologia dominante e a emergência do conceito de prevenção

A crítica à psicologia dominante pode ser encontrada na própria psicologia norte-americana, a partir de alguns de seus autores, quando da sistematização de uma proposta de intervenção preventiva (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1997; Durlak, 1997; Prilleltensky, 1994).

A inserção dos psicólogos na área da saúde pública, especialmente nos EUA, obrigou alguns profissionais a reverem a elaboração de práticas e propostas de intervenção psicológica. Sendo que, isto foi a consequência de uma ampla reflexão teórica, que culminou com a proposta de intervenção preventiva, a qual busca superar o modelo médico e individualista (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1997; Durlak, 1997; Hook, 2004). Esta proposta caracteriza-se, principalmente, pela crítica ao modelo de deficiência (*defect model*) e ao de culpabilização da vítima; e remete a uma noção na qual a psicopatologia e as desordens psicológicas passam a serem vistas como parte de um contexto em que um dado grupo social vive (Lacerda Júnior & Guzzo, 2005).

Nesta perspectiva, a desigualdade social ganha um espaço privilegiado nas análises e nas intervenções psicológicas, fugindo ao quefazer tradicional do psicólogo – aquele de cunho liberal e remediativo, em que a

análise do sistema social é relegada a um segundo plano (Hook, 2004; Prilleltensky, 1994).

A opção pela prevenção primária¹ reflete um descontentamento em relação à psicologia dominante. Ela caracteriza-se por ações dirigidas a grupos amplos, antes do estabelecimento das doenças, e possui um caráter educativo e emancipador. Neste sentido, não existe distinção entre a prevenção primária e a promoção da saúde; sendo que a análise dos fatores de proteção torna-se uma prioridade, em detrimento do foco exclusivo na redução dos fatores de risco (Lacerda & Guzzo, 2005).

2b. Fatores de risco e de proteção: uma análise crítica

O estudo da prevenção não é possível sem antes analisar os fatores de risco e de proteção. Eles dizem muita coisa sobre a psicologia que está sendo referida e também sobre o modelo de prevenção que está sendo explicitado. Além disso, para estabelecer um programa de prevenção, é importante discriminar qual é o objeto da intervenção a ser realizado, o que queremos prevenir e onde queremos intervir (Bloom, 1996; Durlak, 1997; Lacerda & Guzzo, 2005; Muñoz, Mrazek, & Haggerty, 1996; Reiss & Price, 1996; Prilleltensky, 1994).

Sendo o objetivo deste tópico apresentar o que se compreende por risco e proteção, buscou-se elaborar uma reflexão sobre estes conceitos por meio de algumas obras nacionais e internacionais (Albee, 1986; Albee & Gulota, 1997; Bloom, 1997; Durlak, 1997; Garcia & Yunes, 2006; Poletto & Koller, 2006; Trombeta & Guzzo, 2002).

Dessa maneira, atenta-se inicialmente para a revisão na literatura realizada por Poletto e Koller (2006) e Trombeta e Guzzo (2002) a respeito da resiliência, em que são destacados como fatores de proteção: a auto-estima, a habilidade para lidar com as próprias emoções, a coesão familiar, a estabilidade financeira, a identidade própria, o respeito e ser membro de um grupo que compartilhe dos mesmos objetivos,

¹ Sobre a distinção entre prevenção primária, secundária e terciária, consultar Lacerda Júnior e Guzzo (2005).

expectativas, valores e crenças. Como fatores de risco, pode-se encontrar exatamente o inverso: a baixa auto-estima, a inabilidade de expressar os sentimentos, a falta de coesão familiar, a instabilidade financeira, as relações desgastadas, a falta de pertencimento a um grupo, etc.

O que diferencia, entretanto, a análise proposta dos fatores de risco e de proteção da análise tradicional, não é a constatação de que um fato ou acontecimento, sentimento ou modo de relacionamento, seja nocivo ou benigno para um indivíduo ou grupo, mas como eles se constituem como benéfico ou maléfico em um determinado contexto. As causas das desordens psicológicas são analisadas, no campo da psicologia dominante, como causas individuais, biológicas e fragmentadas da realidade social em que se inserem. Por isso, além de se caracterizarem por um forte ranço classificatório, em uma análise que toma o patamar superior de ordenamento psicológico, como submissão subjetiva frente aos acontecimentos históricos, esta perspectiva trata a subjetividade e a objetividade como duas dimensões opostas. No caso da concepção adotada neste estudo, o conceito de desordem psicológica e as causas dos fatores de risco e de proteção são analisados a partir da relação concreta e intransponível entre sujeito e coletividade, o que também varia, em relação à análise psicológica tradicional, na identificação dos fatores de risco e de proteção.

No movimento dialético dos fatores de risco e de proteção, a ausência de um deles pode significar a presença de risco ou de proteção em alguma dimensão da vida. No entanto, outros fatores como, por exemplo, a coesão familiar ou a participação em determinado grupo social podem significar a não emancipação dos sujeitos envolvidos, à medida que, a qualidade das relações sociais nestes espaços passa a comprometer a autonomia do indivíduo, esmagada pelos interesses familiares ou de um grupo específico.

Fatores de risco e de proteção são compreendidos, portanto, como dois pólos que coexistem na relação entre sujeito e sociedade. Neste sentido, em uma perspectiva que reconhece o “dinamismo interacional dos fatores de risco (...) e a presença/ausência de fatores de proteção”

(Garcia & Yunes, 2006, p. 117), fatores como a pobreza e a desestruturação familiar são analisados, por outro lado, de maneira a não serem considerados automaticamente como fatores de risco. Neste sentido, Euzébios Filho e Guzzo (2007) e Guzzo, Lacerda Júnior e Euzébios Filho (2006) não consideram a pobreza como fator de risco, mas a sociedade capitalista que divide as pessoas em grupos sociais antagônicos. Mas, como ponderam Garcia e Yunes (2006), a adversidade não impede o desenvolvimento humano, pois é parte dele. Desta forma, as autoras apontam que a situação de pobreza, por exemplo, pode atestar as habilidades de enfrentamento de indivíduos ou de grupos sociais.

Desta maneira, a situação financeira da família e a própria qualidade das relações compreendidas no nível macro e micro não se constituem como fatores de risco em si, embora sejam elementos que contribuam para o aparecimento de dificuldades de todas as ordens (Euzébios Filho & Guzzo, 2007; Garcia & Yunes, 2006; Guzzo, 2006; Poletto & Koller, 2006).

Os fatores de risco e de proteção não podem ser compreendidos como elementos estáticos e, portanto, como fenômenos universais que se impõem de maneira padronizada na vida dos indivíduos (Garcia & Yunes, 2006; González Rey, 2003, 2005).

A análise crítica sobre os fatores de risco e de proteção remete a uma investigação acerca do contexto em que o sujeito está inserido e da forma como ele se relaciona com o mundo – como um sujeito que produz sentido sobre aquilo que vive e que age intencionalmente sobre a realidade (Albee, 1986, 1997; Bloom, 1997; Durlak, 1997; González Rey, 2003, 2005).

A compreensão adotada sobre a natureza do objeto estudado é determinante para a elaboração de qualquer análise científica. Neste caso, o objeto de estudo não se limita, propriamente, aos fatores de risco e de proteção, pois, ao fundo, se revela uma concepção sobre o sujeito e sobre a própria sociedade. Por isso, subjacente a esta compreensão, a concepção de ser humano e de mundo não podem estar ausentes. Neste sentido, partindo dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, sujeito e sociedade passam a serem vistos como uma unidade indissociável, a unidade dos

contrários (Lessa, 2003; Oldrini, 1995; Tonet, 2005). Sendo assim, em primeiro lugar, não se pode analisar uma situação objetiva ou subjetiva *per si*. Da mesma maneira, os fatores de risco e de proteção devem ser analisados levando-se em conta o contexto específico em que eles emergiram e reconhecendo, como parte deste contexto, a capacidade dos sujeitos de produzirem sentido sobre aquilo que vivem, de fazerem descobertas e de modificarem a realidade social na qual estão inseridos.

Subjetividade e objetividade constituem uma mesma unidade, mas esta unidade não se caracteriza pela supremacia de uma esfera sobre a outra. Cada contexto pressupõe relações diferenciadas, indivíduos diferentes, significados distintos e situações diversas. Isto, no entanto, não significa que a análise das condições sociais e objetivas sobreponha-se à análise das singularidades oriundas do sentido subjetivo que cada indivíduo atribui a uma mesma situação ou sobre as formas diferenciadas de se viver uma experiência (González Rey, 2003, 2005; Lessa, 2003; Oldrini, 1995; Tonet, 2005). À medida que se constata a unidade entre subjetividade e objetividade, reconhece-se a processualidade da relação do ser humano com o mundo, mas isso não corresponde dizer que o sentido subjetivo ou a ação individual sejam necessários para vencer os obstáculos que se apresentam como tarefa para um determinado grupo social.

A transformação social não depende apenas do enfrentamento individual das dificuldades cotidianas. Neste sentido, é preciso distinguir os diferentes fatores de risco e de proteção que se colocam no dia a dia. O andar de elevador, por exemplo, pode ser caracterizado, em determinado momento, como uma situação de risco para uma pessoa que tem medo ou aversão a lugares fechados. Este, por assim dizer, seria um fator de risco no nível individual, particular e específico da pessoa; embora o medo de elevador se configure na relação que o sujeito estabelece com o mundo, suas experiências, relações, etc. É evidente, no entanto, que existe uma diferença entre vencer o medo de elevador e ajudar a construir uma mobilização popular no seu bairro, por exemplo. A primeira tarefa é eminentemente individual, apesar do

ambiente exercer forte influência, cabe finalmente ao indivíduo vencer tal medo. A segunda tarefa é coletiva e exige poder de convencimento, fortalecimento de redes sociais, etc.

O alcance de uma ação coletiva é tão mais profundo quanto seu impacto na vida social (Tonet, 2005). A superação de uma barreira individual poderia supor um indivíduo fortalecido para seguir sua vida e disposto a agir coletivamente, ao passo que, a superação de uma dificuldade coletiva poderia supor, se levada ao extremo, a transformação das relações sociais – a transformação da sociedade capitalista em uma outra qualitativamente distinta.

A sociedade capitalista apresenta-se como uma sociedade de risco, mas não como supõem Giddens e Beck (França, Dimenstein, & Zamora, 2002). Estes dois autores pós-modernos substituíram o conceito de classe pelo conceito de risco. Assim, à medida que se referem à sociedade de risco, ignoram as relações entre classes sociais como sendo viscerais para o funcionamento do modo de produção capitalista. Para Giddens e Beck pobres e ricos sofrem com o desenvolvimento desenfreado do capitalismo, que conduz a uma série de catástrofes sociais e, inclusive, ambientais (França, Dimenstein, & Zamora, 2002). É certo que daí pode-se extrair uma análise dialética da pobreza e da riqueza, ou seja, à medida que existem mais pobres, a exploração aumenta e, junto com isso, a insatisfação, a violência, a destruição, etc., tornam a convivência insuportável para ambos os segmentos sociais. Mas o que se quer enfatizar, neste momento, é que pobres e ricos não sofrem de uma mesma maneira e isto as próprias autoras mencionadas dão conta de refletir (França, Dimenstein, & Zamora, 2002). A perspectiva adotada pelas referidas autoras reconhece que a exploração, a violência, a inconveniência e a dominação a que os pobres estão submetidos são condições sociais qualitativamente distintas das dos ricos. Porém, não discutem que estas qualidades sejam também ‘medidas’ pelo risco, pelos perigos ou barreiras sociais a serem enfrentadas por determinado grupo social; mas, antes, pela situação de classe, isto é, pela posição que um indivíduo ou grupo social ocupa na divisão social do trabalho.

Por esta razão, a emancipação do indivíduo não é uma tarefa individual, mas coletiva. Em um primeiro momento, as condições objetivas exigem que se adapte minimamente à ordem estabelecida e isto é imprescindível para conhecer as regras do jogo no sentido de superá-lo de maneira individual, coletiva ou, finalmente, de maneira mais abrangente, no âmbito da luta de classes.

As classes sociais refletem um determinado padrão de relacionamento social que estrutura o cotidiano do sujeito e seu próprio desenvolvimento psicológico (Martín-Baró, 2000). Posto desta maneira, a sociedade de classes é, portanto, considerada um elemento fundamental para compreensão dos fatores de risco e de proteção, o que não impede, todavia, que se avance em análises particulares acerca da manifestação singular frente a um determinado fato ou acontecimento.

Sendo assim, para aprofundamento desta reflexão, torna-se necessário o estudo de como as pessoas percebem suas condições de vida, de tal forma que, intervenções possam favorecer o desenvolvimento de fatores de proteção.

Método

Participaram desta pesquisa 27 alunos de uma escola pública situada na região Leste de Campinas. Destes, 10 são alunos de 1ª à 4ª séries, com idades entre 6 e 11 anos e 17 são alunos de 5ª à 8ª séries, com idades variando de 10 a 15 anos. Participaram três alunos nas idades de 6, 7 e 15 anos; quatro alunos com 9 anos; três com 10; cinco com 11; quatro com 12; seis com 13 e dois participantes com 14 anos.

Em suma, participaram desta pesquisa 14 alunos do sexo masculino (sendo: dois de 1ª à 4ª séries e doze de 5ª à 8ª séries) e 13 do sexo feminino (sendo: oito de 1ª à 4ª séries e cinco de 5ª à 8ª séries). Estes 27 alunos, de diferentes idades e séries, responderam a duas questões: (1) Que coisas na sua vida lhe fazem mal e deixam você triste?; (2) Quais as coisas da sua vida que fazem você sentir bem feliz? Para tanto, foi utilizado um instrumento que continha estas duas questões. Eles participaram da pesquisa como forma de fomentar uma reflexão sobre

sua vida e sobre a dificuldade ou o problema que estavam enfrentando naquele determinado momento e no contexto escolar.

A maioria dos participantes (24 deles) respondeu às questões no intervalo, no pátio ou no refeitório da escola. Destes, somente 4 deles solicitaram ajuda ou orientação. Três alunos pediram para levar o material para ser respondido em casa.

Vinte e três estudantes escreveram aquilo que gostariam de responder, outros 4 preferiram ditar suas respostas. Para todos foi esclarecido o objetivo da pesquisa e, especialmente para aqueles que eram chamados pelos psicólogos a tratarem de um outro assunto, foi dito que as respostas não se tornariam públicas, que seriam utilizadas somente para fins de pesquisa e, que, além disso, seriam respeitados o sigilo previsto no código de ética do psicólogo (resolução CFP nº. 016/00) e a resolução 196/96 do conselho nacional de saúde (CNS, 1996).

Quanto aos procedimentos éticos adotados com as crianças e adolescentes: os pais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que versava sobre a utilização dos dados oriundos das conversas com os alunos – para fins de pesquisa –, ficando também informados sobre seus conteúdos e finalidades. Ademais, a entrada do projeto “Risco à Proteção” na escola foi permeada por uma série de discussões entre a comunidade escolar e foi aprovado no Conselho da Escola, no qual foi possível expor toda proposta de trabalho e seus objetivos gerais. A referida proposta de intervenção também foi aprovada pelo comitê de ética da PUC-Campinas, de acordo com a aprovação institucional para encaminhamento dos projetos de pesquisa.

A perspectiva teórica metodológica que dá seguimento a este trabalho é oriunda da tradição marxista de análise dos fenômenos sociais. Nesta perspectiva, os pesquisadores não se limitaram a analisar o sentido subjetivo que as crianças e os adolescentes compreendem por risco e por proteção, como sendo este um fenômeno em si, quer dizer, que se encerra em si mesmo. Buscou-se, partindo de uma concepção sobre a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, captar o sentido do que os participantes buscavam expressar sobre o que lhes fora perguntado diante de uma situação concreta. Ademais, a captação do

sentido subjetivo das respostas das crianças e adolescentes envolvidos neste trabalho passou, em primeiro lugar, pela análise que o pesquisador fez daquilo que lhes foi apresentado pelos participantes. Em segundo lugar, e sob os olhares parciais dos pesquisadores, buscou-se tecer relações sobre o que foi respondido, sobre o que se vive e o que se percebe no contexto das relações sociais dentro e fora da escola.

Alguns participantes eram alunos que vinham sendo acompanhados pela equipe de psicologia, por meio do projeto “Risco à Proteção”, o que possibilitou uma análise mais aprofundada acerca do que eles compreendiam por risco e por proteção. De qualquer maneira, a inserção na escola onde os participantes desta pesquisa estudam pode contribuir, de uma maneira ou de outra, para uma análise mais global da vida destas crianças e adolescentes, podendo até incorrer em erros ou suposições que não refletem aquilo que o aluno quis dizer ou expressar. O fato é que, na busca pela totalidade dos fenômenos, tal como propõe o marxismo (Konder, 1981; Yamamoto, 1987, 1994), como uma ciência que transcende o limite das disciplinas particulares, esta análise está suscetível a constantes redirecionamentos teóricos. Por isso, os resultados são pautados por hipóteses

inconclusas e que podem, porém, se enriquecer e se tornarem cada vez mais complexos.

A análise dos dados está centrada nas respostas dos alunos sobre aquilo que lhes foi perguntado. Procurou-se, assim, a partir do que foi respondido pelos alunos, ler e reler aquilo que estava escrito para poder capturar o sentido das frases. Dessa maneira, as respostas foram distribuídas em categorias de sentido.

Análise dos dados e discussão

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada sob a forma de uma discussão em torno do que essas crianças e adolescentes entendem por fatores de risco e, posteriormente, por fatores de proteção.

Em primeiro plano, apresenta-se a distribuição das categorias de respostas (unidades de sentido) das duas questões. Nota-se que o número total da categoria de respostas nas Tabelas I e II não corresponde ao total de participantes, visto que, em alguns casos, extraiu-se mais de uma categoria por resposta (alguns alunos punham diversas palavras soltas, ou referiam-se a situações diversas em uma mesma frase contínua).

Tabela I – Distribuição das categorias de respostas relacionadas à primeira questão: ‘Que coisas na sua vida lhe fazem mal e deixam você triste?’.

Categoria de respostas	N	%
Violência física ou verbal	17	37,7
Relações sociais: brigas e situações indesejadas.	16	35,5
Percepção sobre a desigualdade social	4	8,8
Illegível ou sem frase sem sentido	4	8,8
Morte de familiar: lembrança ou medo	3	6,6
Insatisfação sobre o próprio jeito de ser	1	2,2
Total	45	100

Tabela II – Distribuição das categorias de respostas relacionadas à segunda questão: ‘Quais as coisas da sua vida que fazem você sentir bem feliz?’.

Categoria de respostas	N	%
Aquisição material: sobrevivência e diversão	9	21,4
Amizade	8	19,00
Relações de apoio: família	7	16,6
Ausência de problemas	7	16,6
Brincadeiras, situações lúdicas e passeio	5	11,9
Ir á escola	4	9,5
Ir á igreja	1	2,3
Bom desempenho escolar	1	2,3
Total	42	100

Para dar seqüência à apresentação e discussão dos dados, foi realizada uma síntese da compreensão desses participantes, a respeito de aspectos que eles consideram bons e ruins em suas vidas.

Fatores de risco: percepção de crianças e adolescentes

A primeira questão que os estudantes responderam foi a seguinte: ‘Que coisas na sua vida lhe fazem mal e deixam você triste?’.

A resposta mais freqüente para esta questão (37,7%) está relacionada à violência física ou verbal. Em relação à agressão verbal, destaca-se o racismo como um dos fatores que possivelmente contribuíram para deixar estas crianças e adolescentes enfurecidas ou chateadas. Dos 27 entrevistados, 3 alunos relataram serem vítimas ou terem presenciado este tipo de preconceito.

Existem aquelas crianças que se sentem ofendidas pela agressão verbal, pelo xingamento e pelos apelidos que lhe são colocados. Entre o rol de agressões verbais que permeiam o contexto escolar, P8 coloca que fica angustiada quando algum colega o ofende ou não lhe respeita: “*alguém me*

xingar ou ofender de bobo, os outros não respeitam é chato” (P 8).

As ofensas verbais e os apelidos parecem ser freqüentes neste contexto e, de fato, a convivência neste espaço mostra que realmente é. Uma das ofensas mais comuns refere-se à forma como os colegas dirigem-se ironicamente aos que não apresentam um biotipo valorizado socialmente. Assim, P12 diz ficar ofendido quando as pessoas começam a “*xingar de gordo*” (P12). Outro aluno também relata ficar ofendido “*quando tiram sarro de usar óculos*” (P25). A este respeito um dos alunos complementa: “*na escola fico triste quando alguém me xinga*” (P13).

A “*zuação*” (P18) é a marca das relações entre os alunos. No entanto, este fator constitui parte de um contexto hostil que não se reflete apenas nas relações entre os alunos, mas também nas relações entre eles e suas famílias e com os professores. O estudo de Sirino (2002) é revelador neste sentido. Em sua dissertação de mestrado, a autora analisa o fracasso escolar por meio do discurso de alunos e professores. Neste caso, a autora concluiu que a violência verbal é muitas vezes promovida pelo próprio professor e isto pode ocorrer de duas maneiras: (a) quando ele promove um

juízo público de um aluno, fornecendo elementos para as “zuações” das crianças e (b) quando o educador trata de ironizar a condição social dos seus alunos. Assim, o clima de competitividade, os constantes julgamentos e punições também contribuem para gerar um clima de desconfiança e de desrespeito.

Entre os alunos observa-se um padrão de relacionamento que suporta uma variação entre a intimidação e o enfrentamento; ou seja, um colega que ofende o outro pode ou não ser também ofendido. Assim, frente à situação de “zuação”, os alunos encontram comumente duas maneiras de reagir: submeter-se a intimidação dos colegas, ou agir para modificar esta situação por diferentes vias. A estratégia mais comumente observada para intimidar o colega, como forma de coibir sua ação, são as agressões verbais ou físicas. Existem também aqueles alunos que, mesmo agredindo os colegas, se fazem de vítimas. Este fenômeno de auto-vitimização e culpabilização do outro vem sendo identificado na literatura (Bulach, Fulbright, & Williams, 2003; Catini, 2004; Dake, Price, & Telljohann, 2003; Olweus, 1993) como *bullying* – comportamentos forjados para ocultar a responsabilidade de um sujeito diante de algum tipo de agressão, ao passo em que, o próprio executor dessa ação aparece como vítima.

Agressões verbais ou físicas parecem fazer parte do cotidiano desses alunos e são utilizadas como estratégia de enfrentamento: para defender-se de um confronto, para minimizar o colega, ou para se fazer de espectador de uma situação forjada por ele próprio.

Além das brigas ocorridas na escola, muitos alunos relatam ter presenciado, angustiadamente, brigas nas ruas ou entre familiares. P16, por exemplo, relata ter medo de duas coisas: “*as mortes e a violência no bairro*” (P16). Outro aluno relata: “*Tenho medo de quando meu tio bebe e sai brigando com todo mundo*” (P11). Ainda sim, ele completa: “*Esses dias ele bateu na minha avó*” (P11).

O alcoolismo parece associar-se, neste caso, a uma situação de violência; e este não é um caso isolado. Um aluno diz: “*não gostava quando meu tio bebia, agora ele melhorou*” (P3).

Em um lugar onde não se encontra lazer, especialmente para os adolescentes, os bares se apresentam como um local atrativo. Ademais, a expectativa acerca do futuro não parece ser a mais promissora, visto que, a maioria que vive nos bairros populares encontra-se em situação de pobreza, na melhor das hipóteses com emprego fixo, mas com um salário que impossibilita ter uma condição de vida digna.

Em um censo realizado em um dos bairros populares próximos à escola, constatou-se que das 1.355 pessoas que ali viviam, 543 trabalham, sendo 285 sem registro e 258 registradas. A renda familiar gira em torno de 466 Reais mensais – o que caracteriza a situação de pobreza da maioria desta população (Guzzo, Lacerda Júnior, Catini, Gorchacov, & Ito, 2002).

Esta situação de pobreza, caracterizada pela situação de trabalho e pelo indicador de renda, parece interferir fortemente na vida destas pessoas que vivem nos bairros populares ao redor da escola. Desta maneira, não se pode compreender o fenômeno do alcoolismo (e também a violência) sem compreender como a dinâmica do capitalismo incide sobre esta população (Guzzo, Lacerda Júnior, & Euzébios Filho, 2006).

A busca por uma vida melhor, ou por um maior poder de consumo, afeta muitas vezes esta população que, ao olhar ao redor, sente-se acuada pela necessidade de supressão das suas necessidades básicas e, sem alternativas, não conseguem muitas vezes superar a lógica do consumismo. A busca por uma vida melhor, ou pela simples sobrevivência, conduz muitas pessoas ao crime. A situação de pobreza facilita duplamente a entrada na criminalidade: como recurso para a sobrevivência em um sistema social incapaz de assegurar igualdade e justiça e como uma forma de trabalho assalariado – muitas vezes a via mais acessível para sustentar a família.

É comum entre os alunos da referida escola pública a situação de terem os pais presos. Não poucas vezes, os alunos expressam suas tristezas em verem seus pais nesta condição, ou então, felicidade, quando estão prestes a lhes fazerem uma visita. Esta dinâmica parece, no entanto, afetar estas crianças e adolescentes, que muitas vezes passam toda a infância longe dos pais. P10,

de 11 anos, por exemplo, relata que se sente frustrado ao ver seu pai na prisão.

A presença dos pais parece ser um fator importante para muitas destas crianças e adolescentes. Assim, P16 relata que fica *“triste quando meu pai não vem pra casa, porque ele não mora comigo”* (P16). Muitos dos pais e mães daqueles alunos são separados ou estão presos. É freqüente ouvir uma criança dizer que vai visitar o pai na prisão, que vai passar o final de semana com o pai e que prefere morar com mãe a morar com o pai ou vice e versa.

Uma aluna relata que a separação dos seus pais configurou-se como um fator de estresse em sua vida. P27 diz que se sente angustiada quando lembra que seus pais se separaram. A briga entre a família também é motivo de preocupação para algumas crianças e adolescentes. P2 diz que *“não gosta quando as pessoas em casa ficam brigando”* (P2). Outra criança diz: *“fico triste quando vejo briga em casa. Meus pais ficam falando alto e discutindo um tempão. Ai eu tenho que falar para eles pararem”* (P3). Outro aluno relata que não gosta quando *“o pai briga com a mãe”* (P4).

Além das brigas entre os pais, outras situações familiares também merecem destaque: para um dos alunos uma situação que lhe deixa frustrado é *“quando meu irmão mais velho briga comigo e não deixa jogar videogame”* (P9).

A repressão, muitas vezes, não é muito bem assimilada por estas crianças e adolescentes, mesmo quando o castigo não recai sobre eles. P4 diz sentir-se angustiado quando seu irmão mais velho bate na sua irmã mais nova. Quando, por outro lado, o castigo incide sobre eles próprios, a situação pode ser ainda mais angustiante. Neste sentido, P16 afirma: *“fico triste quando minha mãe me bate”* (P16).

Ainda em relação aos familiares, essas crianças e adolescentes revelam ter medo de que eles morram ou lembrem com tristeza da morte de algum deles. P26 destaca ter preocupação com a mãe, uma vez que, ela fuma desde os 13 anos, sendo que, agora está com 53. Três dos 27 alunos participantes desta pesquisa relataram que a morte da avó foi um fato angustiante em suas vidas.

A respeito de outros elementos percebidos como fatores de risco por estas crianças e adolescentes, destaca-se o fenômeno da desigualdade social. Quatro participantes colocaram de maneira direta que se sentem incomodados com as *“injustiças”* (P17) presentes nesta sociedade. Assim, por exemplo, uma participante, de 10 anos de idade, diz que *“tem gente muito ambiciosa, que não divide as coisas. Isso deixa eu chateado porque tem gente que mora debaixo da ponte e outras que tem umas coisas e não divide”* (P27).

P2, um menino de 7 anos, por sua vez, afirma: *“fico triste quando vejo gente pobre pedindo esmola na rua, gente que passa fome”* (P 2).

P20, que tem 14 anos, coloca que se sente excluído ao *“ser tratado inferiormente pelos colegas porque você tem um tênis da moda ou uma roupa de marca e por isso não pode entrar na turma”* (P20). Este fenômeno corresponde à *“zuação”* na qual os alunos estão submetidos.

Deste relato pode-se extrair muita coisa a respeito do comportamento dos adolescentes. Em primeiro lugar, observa-se que as maneiras como eles se vestem exercem grande influencia na forma como eles percebem uns aos outros. Nota-se que o *“tênis da moda ou uma roupa de marca”* (P20) são acessórios que muitas vezes medeiam as relações entre estes adolescentes. Um deles, que não se veste com as marcas mais cobiçadas (não apenas entre os pobres, mas especialmente entre os ricos), pode correr o risco de não ser aceito em uma determinada turma. Trata-se do fetichismo da mercadoria incidindo sobre as relações sociais na escola. Segundo Duarte (1999), o fetichismo é um fenômeno caracterizado pela valorização excessiva do mundo das coisas, em detrimento do mundo do ser. Neste caso, as interações sociais são essencialmente permeadas pelos valores de uso e não pelos valores de troca, o que desemboca em um padrão de relacionamento social ditado pelo valor do mercado, pelo Ter e não pelo Ser, o que o autor denomina de sociabilidade em si, ou seja, aquele tipo de sociabilidade não humanizada. Ademais, o padrão de consumo exacerbado, ou seja, aquele consumo cego, justificado por si mesmo, tem como finalidade alcançar o

padrão de vida dos mais ricos, ao menos ele é constituído com base nesta perspectiva (Freire, 1989).

A busca por uma vida melhor pode ser expressa de diferentes maneiras e em situações distintas. A busca pela ascensão social leva muitas vezes os adolescentes a se envolverem no tráfico ou em furtos, o que muitas vezes pode se configurar como fator de risco por um lado (de ser preso, ser tachado de bandido ou morrer precocemente), ou como um fator de proteção (ser aceito entre os colegas, aumento da auto-estima, melhoria real das condições de vida, etc.) – caso isto não se prolongue por muito tempo.

Fatores de proteção: percepção de crianças e adolescentes

A segunda questão respondida pelas 27 crianças e adolescentes que participaram desta pesquisa foi: ‘Quais as coisas da sua vida que fazem você sentir bem feliz?’.

Assim, 16,6% das respostas referiam-se às relações familiares como relações positivas, de segurança e de apoio. Ao serem questionados sobre o que faziam eles se sentirem felizes, alguns alunos responderam nesta direção: “A minha família estar bem” (P24); “Quando minha mãe conversa comigo, quando meu pai vem em casa” (P16); “Fico feliz quando vou passear com ela [com sua mãe] na cidade” (P6). “Quando vejo que esta tudo bem em casa e fica aquele silêncio gostoso” (P3). A presença dos pais, o diálogo com os filhos e a harmonia das relações familiares parece estar associado a fatores de proteção, ao menos na visão destas crianças. Além da família, 4 participantes apontam a escola como espaço de convívio, nos quais eles fazem amizades e se divertem, e 1 aponta a igreja.

A boa relação com os colegas também se constitui como fator importante na vida de algumas crianças e adolescentes desta pesquisa. Oito dos 27 participantes colocaram que a amizade configura-se como fator importante em suas vidas.

Para P20, de 14 anos, a aceitação e o elogio dos colegas são fundamentais para ele sentir-se bem. Assim, ele coloca que se sente feliz quando é elogiado e querido pelos amigos; e completa: “Me sinto bem com

meus amigos, gosto de ter muitos amigos” (P20).

Um menino de 10 anos afirma que fica feliz quando “*arruma alguma coisa pra fazer (...) tipo assim empinar pipa e ficar com os amigos. Fazer novos amigos também fico feliz*” (P7). Outro participante coloca: “*Quando tem amigos eu fico alegre, quando tem bastante gente junto comigo pra brincar*” (P8). Outros participantes também compartilham desta mesma felicidade de brincar com os colegas. Assim, um deles diz sentir-se feliz pelo simples fato de poder “*jogar futebol com os colegas na escola*” (P9).

A liberdade de poder fazer amigos e de poder brincar, seja na rua ou na escola, traz felicidade (ainda que momentânea) para muitas dessas crianças e adolescentes. A liberdade por escolher entre “*brincar de bola de gude, jogar bola [ou] andar de bicicleta*” (P10), aparece como elemento de proteção para essas crianças que, diante da vida sofrida, arrumam tempo e espaço para a diversão cotidiana.

Mas esta diversão e as brincadeiras podem, muitas vezes, estar ameaçadas pela falta de recursos materiais que possibilitam à criança brincar livre de preocupações. Não foi raro ouvir relatos de crianças que trabalham ou fazem ‘bicos’ em serviços informais e passageiros. Por outro lado, a tarefa doméstica recai muitas vezes sobre a criança e o adolescente, visto que muitos pais e mães passam o dia todo em seus empregos. Nota-se também que muitas crianças e adolescentes são encarregados de pegarem os irmãos mais novos na escola e assumem o verdadeiro papel de ‘chefes de família’.

As dificuldades de ordem material e objetiva são diversas: P2, por exemplo, diz-se satisfeito “*quando tem bastante coisa em casa... comida*” (P2); P11, por sua vez, afirma estar contente, pois sua mãe “*tem um emprego bom (e que dá) pra sustentar agente*” (P11).

No contexto de uma sociedade desigual, o fato de se ter comida em casa, ou de se ter um emprego que possa, simplesmente, sustentar a família, configura-se como um fator de suma importância para essas crianças e adolescentes – que sabem das dificuldades que a vida reserva para aqueles que vivem ao seu redor.

Aqui fica claro que o Estado nem sempre assume o papel de órgão protetor da sociedade. No caso brasileiro, a contradição reside em um Estado que possui uma legislação avançada, em termos das conquistas sociais que ela reflete, e a inoperância desta mesma legislação, fato que remete ao avanço do neoliberalismo, que se reflete, por sua vez, entre outras questões, no sucateamento do serviço público (Luz, 2000; Montaña, 2002; Maricato, 2003; Yamamoto, 2003). Assim, os direitos mais básicos da população, como a alimentação e a moradia, não são garantidos, a não ser pelo esforço das próprias famílias, que, muitas vezes, necessitam do trabalho dos filhos mais novos para complementar a renda.

Dessa forma, uma menina de 13 anos, sabendo da dificuldade que é para o pobre conquistar o direito à moradia, comemora o fato de sua mãe ter sido sorteada para a aquisição de sua casa própria. Ou melhor, ela foi sorteada, mas isso não lhe garante a posse que será registrada no momento em que as parcelas forem pagas. De qualquer forma, esta menina sente-se feliz, talvez pela expectativa de se mudar para um lugar melhor. Assim ela afirma: “*Fiquei feliz porque minha mãe pegou o apartamento da COHAB*” (P13).

Em meio à situação de descaso do poder público e da complexidade dos problemas que essas famílias enfrentam, uma dessas crianças parece sentir-se feliz diante da simples ausência de fatores de risco – muito presente nas famílias com as quais ela provavelmente convive cotidianamente. Assim, este menino coloca que o que o deixa feliz é o fato “*de ter uma casa pra morar. Não morar na rua. Ter uma família. Ter uma mãe que trabalha, tem um trabalho bom*” (P27).

Fatores de risco e de proteção: uma síntese da percepção de crianças e adolescentes

A partir da percepção de crianças e adolescentes acerca dos fatores de risco e de proteção, nota-se a ambigüidade destes dois elementos, a relação dialética entre ambos e a dificuldade de identificar um fator de risco ou de proteção que se encerra em si mesmo, ou como entidades absolutas e imutáveis.

Desta forma, é muito difícil afirmar que escola, por exemplo, constitui-se como fator de risco ou de proteção. Ao mesmo tempo em que uma criança afirma que se sente feliz quando consegue atingir as metas que lhe são colocadas pela instituição escolar, ela pode se sentir inferiorizada se, eventualmente, for reprovada.

A cobrança da escola pode ser bem assimilada por alguns alunos, mas não por outros. Acerca desta questão, o estudo de Sirino (2002) revela que, por um lado, se as tarefas escolares forem vencidas, elas podem representar uma afirmação do aluno perante si mesmo e, muitas vezes, frente aos outros, revelando, neste caso, uma relação de competitividade entre os alunos. Por outro lado, um aluno pode estar apto para realizar as atividades escolares, mas após uma série de experiências vivenciadas, estas atividades podem se tornar complicadas, ou mesmo não lhe despertar o interesse. Isto pode gerar ainda mais problemas para a criança ou para o adolescente: conflitos com os professores, com a direção, com a família e consigo mesmo – no caso de um aluno ter uma cobrança de si mesmo suscetível à pressão exercida pela escola, às metas adotadas e aos modelos a serem seguidos, ou no caso de seu baixo aproveitamento servir como mais um elemento de “*zuação*” dos colegas e dos próprios professores.

A criminalidade é outro elemento que deve ser analisado de maneira cuidadosa, pois, embora seja um fator de risco, tem, contraditoriamente, para muitos daquela região, uma função de um emprego. No caso dos adolescentes daquela escola, especialmente, o furto é uma das formas que eles encontram para serem notados e respeitados como aqueles que se vestem bem e que atendem aos requisitos da ‘moda’.

Essas crianças e adolescentes convivem desde cedo com o descaso e com a indiferença e, muitos deles, se cansam de serem vistos como coitado ou como o sujeito pobre (em sentido pejorativo) e, assim, partem em busca de novas alternativas – as que lhe são acessíveis. Como compreender, então, esta dinâmica como um fator de risco, se isto se caracteriza como um enfrentamento direto a uma determinada situação adversa?

Como se pôde observar, a busca pela totalidade de um fenômeno social pode nos revelar constantemente novas facetas. Neste caso, em específico, não há dúvidas em considerar que o mundo da criminalidade seja um elemento desfavorável e que, ao mesmo tempo, seduza crianças e adolescentes e os levem a um caminho, muitas vezes, sem volta. No entanto, é preciso se questionar, por uma análise histórica, de onde se veio e para onde se vai.

Em um mundo onde se nega a possibilidade de se viver dignamente, não apenas em termos das necessidades materiais, mas sem o mínimo de respeito e igualdade de oportunidades, essas crianças e adolescentes encontram estes caminhos que lhe parecem promissores (e não poucas vezes, são os únicos caminhos que se colocam para elas), como uma possibilidade de melhorar suas vidas.

Em suma, as ruas, a escola, a família e os outros espaços de convívio social são palcos de vivências em que a objetividade e a subjetividade, muitas vezes, se confundem e se diferenciam, impedindo, assim, que se faça uma análise mecânica e linear dos fatos.

Para resumir o que foi analisado neste trabalho, apresentaremos abaixo alguns pontos que sintetizam os resultados aqui obtidos.

Os fatores de risco, compreendidos por aquilo que os participantes identificam como fatores negativos em suas vidas, não fogem daqueles indicados pela literatura nacional e internacional (Garcia & Yunes, 2006; Poletto & Koller, 2006; Trombeta & Guzzo, 2002). Assim, por fator de risco, as crianças e adolescentes identificaram, entre outros, a violência, a briga entre familiares, a morte de um parente, a não aceitação pelos colegas, a não aceitação de si mesmo, a desigualdade social, etc.

Por fator de proteção, as crianças e adolescentes compreenderam, entre outros, a família, a escola, a igreja, a melhoria financeira e das condições de vida, o fato de poder brincar com os colegas, etc. Tal como indicado pela literatura (Garcia & Yunes, 2006; Poletto & Koller, 2006; Trombeta & Guzzo, 2002), os alunos parecem compreender, de uma forma ou de outra, que a boa qualidade da relação entre pais e crianças é um fator preponderante quando se trata de caracterizar uma relação familiar

como um fator de proteção. Neste sentido, o que os alunos pareceram expressar é que, para que a relação familiar seja saudável, não basta existir uma proximidade física dos pais. Para que eles sintam-se bem e felizes, a presença dos pais é um fator preponderante, mas é preciso que esta presença seja permeada pelo respeito e pelo diálogo, em suma, pela não violência.

A igreja, assim como a escola, parece ser compreendida como espaço que, juntamente com outros, constituem uma rede de apoio para as crianças e suas famílias, e também onde se é possível fazer amizades.

O fato das crianças e dos adolescentes disporem de amigos para poderem brincar e compartilharem seus desejos e pensamentos, também foi apontado como algo que os faz sentirem-se bem e felizes. Todavia, a literatura utilizada indica que o fato de uma criança ter poucos amigos não se caracteriza por si mesmo como um fator de risco. O que denota esta situação é a dificuldade da criança de se expressar e de encontrar espaços de convívio social onde ela possa se relacionar e manifestar sua individualidade (Trombeta & Guzzo, 2002).

Ainda em relação ao fator de proteção, ele foi notado por alguns participantes como ausência de risco, isto é, o fato de terem comida em casa, ou a possibilidade de uma moradia mais adequada, já são por si mesmos elementos a serem destacados – o que talvez indique que estas condições básicas de dignidade nem sempre estiveram presentes na vida destas crianças e adolescentes.

A questão da sobrevivência, ou de se obter uma melhor condição de vida (mesmo que pautada pelo consumismo), interferem fortemente na vida dessas crianças e adolescentes. Este fator, de risco, sobrepuja uma série de outros fatores, que são consequência da condição material e objetiva da vida dessas pessoas.

Por outro lado, apesar das difíceis condições de vida, as crianças relatam momentos de diversão; os adolescentes conseguem se sair bem em suas obrigações (muitas vezes a jornada dupla, ou até mesmo tripla: escola, trabalho e cuidar de casa). Desta forma, questiona-se: Seriam os fatores de risco e de proteção ambíguos e desconexos em um processo em que indivíduos se movimentam e agem

constantemente a partir das dificuldades evidenciadas no cotidiano?

Esta ‘conclusão’ busca deixar questões abertas em um terreno árido que é do conceito de risco e de proteção, os quais suscitam uma série de questões, desde as mais imediatas, tais como, a forma de enfrentamento de um determinado problema, até questões mais profundas, como a concepção de ser humano e de mundo e da natureza dialética da relação entre sujeito e sociedade.

Referências

- Albee, G. W. (1986). Advocates and adversaries of prevention. In M. Kessler & S. E. Goldston (Orgs.), *A decade of progress in primary prevention* (pp. 309-332). Hanover: University Press.
- Albee, G. W., & Gullota, F. P. (1997). *Primary prevention works*. London: Sage.
- Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. London: Sage.
- Bulach, C., Fulbright, J. C., & Williams, R. (2003). Bullying behaviour: what is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30, 156-165.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas.
- Dake, J. A., Price, J. A., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 73-81.
- Dazinger, K. (2002). *Constructing the subject: historical origins of psychological research*. Cambridge: University Press.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Editores Associados.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2007). Desigualdade social vista por seus atores. In I. D. Oropeza, S. B. Arróliga & V. L. Zuñiga (Orgs.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal* (pp. 336-350). San José: Editorial UCR.
- França, M. A. G., Dimenstein, M., & Zamora, M. H. (2002). Ressignificando o conceito de risco nas pesquisas e práticas voltadas à infância contemporânea. *O social em questão*, 7, 23-43.
- Freire, P. (1989). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, N. M., & Yunes, M. A. M. (2006). Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 117-140). São Paulo: Casa do psicólogo.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural* (R. S. L. Guzzo, Trad.). São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção de informação* (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo: Thomson.
- Guzzo, R. S. L. (2006). Resiliência e vulnerabilidade: conceitos e discussões para uma psicologia que se recrie pela crítica. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.11-16). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Lacerda Júnior F., & Euzébios Filho, A. (2006). School violence in Brazil: A psychosocial perspective. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 499-509). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Guzzo, R. S. L., Lacerda Júnior, F., Cattini, N., Gorchacov, R. M. F., & Ito, P. (2002). Um censo Comunitário: finalidades, dificuldades e contribuições para o conhecimento da realidade. *I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão* (p. 92). São Paulo, SP.
- Hook, D. (2004). *Introduction to Critical Psychology*. Lansdowne: UCT Press.
- Konder, L. (1981). *O que é dialética?* (6a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Lacerda Júnior, F., & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em psicologia*, 2, 239-249.
- Lei n. 196/96, de 10 de outubro de 1996. (1996, 10 de outubro). Diretrizes e normas regulamentadora de pesquisas envolvendo seres humanos. *Conselho Nacional de Saúde*. Recuperado em 12 de janeiro, 2009, de <http://www.ufrgs.br/bioetica/Res19696.htm#cinf>
- Lessa, S. (2003). Trabalho abstrato, trabalhadores e operários. In A. Boito Júnior e N. Toledo (Orgs.), *Marxismo e ciências humanas* (pp. 259- 268). São Paulo: Xamã.
- Luz, M. T. (2000). Duas questões permanentes em um século de políticas de saúde no Brasil republicano. *Revista Ciência e Saúde coletiva*, 5, 293-312.
- Maricato, E. (2003). MetrÓpole, legislação e desigualdade. *Estudos avançados*, 48, 151-157.
- Martín-Baró, I. (1996). The role of psychologist. In A. Aron & S. Corne (Orgs.), *Writings for a liberation psychology* (pp. 33-46). Londres: Harvard University Press.
- Martín-Baró, I. (1998). Hacia una psicología de la liberación. In A. Blanco (Org.), *Psicología de la liberación* (pp. 283-302). Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2000). *Acción y ideología* (Vol. 1) (10a ed.). San Salvador: UCA editores.
- Montaño, C. E. (2002). O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor". *Lutas Sociais*, 8, 53-64.
- Muñoz, R. F., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist*, 11, 1116-1122.
- Oldrini, G. (1995). Lukács e o caminho marxista ao conceito de 'pessoa'. *Revista Praxis*, 3, 12-25.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school – What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.19-44). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Prefeitura Municipal de Campinas (2004). *Mapa de inclusão/ exclusão social da cidade de Campinas*. Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychological discourse: Psychology and the status quo*. New York: New York press.
- Reiss, D., & Price, R. H. (1996). National Research agenda for prevention: The national institute of mental health report. *American Psychologist*, 11, 1109-1115.
- Resolução n. 016/2000, de 20 de dezembro de 2000 (2000, 20 de dezembro). Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos. *Conselho Federal de Psicologia*. Recuperado em 12 de janeiro, 2009, de <http://www.ensp.fiocruz.br/etica/docs/artigos/Cfp16-00.pdf>.
- Sant'ana, I., M., Costa, A., S., Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2, 1-10.

- Sirino, M. F. (2002). *Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis.
- Tonet, I. (2005) *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí.
- Trombeta, L. H. A. P., & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.
- Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicom.
- Yamamoto, O. H. (1994). *Marx e o método*. São Paulo: Moraes.
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 37–54). São Paulo: Cortez, 2003.

Enviado em Maio/2007
Revisado em Janeiro/2008
Aceite final em Março/2008
Publicado em Março/2009

Nota dos autores: Financiado pelo CNPq. Antonio Euzébios Filho – Mestre pelo programa de pós-graduação em psicologia da PUC–Campinas, doutorando em psicologia pelo programa de pós graduação em psicologia da PUC-Campinas. E-mail: toninhoeuzebios@hotmail.com. Raquel Souza Lobo Guzzo – Professora Titular de Psicologia. PUC-Campinas. E-mail: rguzzo@mpc.com.br