

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das
Organizações

Direitos Humanos e Adolescência no Contexto de uma Sociedade
Violenta: um estudo de Representações Sociais.

Divaneide Lira Lima Paixão

Brasília-DF,
2008

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Direitos Humanos e Adolescência no Contexto de uma Sociedade Violenta: um estudo de
Representações Sociais

Divaneide Lira Lima Paixão

Brasília-DF,
2008

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Direitos Humanos e Adolescência no Contexto de uma Sociedade Violenta: um estudo de
Representações Sociais.

Divaneide Lira Lima Paixão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações,
como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em
Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientadora: Dra. Angela Maria de Oliveira Almeida

Brasília-DF,
Dezembro de 2008

Direitos Humanos e Adolescência no Contexto de uma Sociedade Violenta: um estudo de Representações Sociais.

Tese defendida diante e aprovada pela banca examinadora constituída por:

Prof^a. Angela Maria de Oliveira Almeida, Dra. (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília

Prof^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Dra. (Membro)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Tânia Maria de Freitas Rossi, Dra. (Membro)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Católica de Brasília

Professor Aldry Sandro Monteiro Ribeiro, Dr. (Membro Externo)
Centro de Psicologia Aplicada
Universidade Paulista

Prof^a. Gláucia Ribeiro Starling Diniz, Dra. (Membro)
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura
Universidade de Brasília

Prof^a. Ana Lúcia Galinkin - IP/UnB (suplente)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília

Com todo amor que houver nessa vida,
dedico este trabalho

Aos meus pais, Dulce e Edivaldo, pelo exemplo
de luta e perseverança,

Ao Richard, meu companheiro, pelo apoio e
constante compreensão,

À Ana Clara, minha filha, por ter atribuído um
sentido todo especial a minha vida.

Aos adolescentes desde país que têm carregado
injustamente a marca histórica da transgressão.

Agradecimentos

Um trabalho como este requer, necessariamente, contribuições diversas. Sou eternamente grata a todos aqueles que, de uma forma ou outra, contribuíram para sua elaboração.

De início, expresso meus agradecimentos de modo especial, à professora Angela Maria de Oliveira Almeida, pela afetuosa acolhida, pela oportunidade de sua orientação, pela generosidade, pelas muitas sugestões e observações e pelas exigências de ponderação que sempre trouxeram resultados melhores a este trabalho.

À professora Tânia Maria de Freitas Rossi que me ajudou a dar os primeiros passos no mundo da pesquisa científica, ainda na graduação, e que foi grande incentivadora do meu ingresso no mestrado e no doutorado. Agradeço-lhe por estar presente nos momentos mais importantes de minha vida, pelas contribuições na banca de qualificação, pelo apoio e amizade constantes.

À professora Gláucia Ribeiro Starling Diniz, pela leitura cuidadosa e pelo subsídio científico no exame de qualificação. Suas contribuições certamente deixaram este trabalho melhor.

Aos professores Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Ana Lúcia Galinkin e Aldry Sandro Monteiro Ribeiro por aceitarem prontamente, e de modo generoso, o convite para participar da banca de defesa desta tese. Em algum momento desse processo vocês também trouxeram contribuições valiosas e registro aqui meus agradecimentos por isso.

Aos amigos que fiz na Universidade Católica de Brasília, Ricardo, Tatiana, Sueli, Weranice, Joice, Caliman, Gislaine, Lêda, Carlos Ângelo, Rosana, Isabela e outros, aos quais devo muitos agradecimentos pelas mais variadas formas de apoio.

Aos colegas e amigos do Laboratório de Psicologia Social, Flávia, Letícia, Daniela, Cândida, Danielle Coenga, Greisy, Helena, Henrique, Talita, Juliana, Ivina, Ludmila, Alexandre Galvão, Alexandre Rezende, Josely, Renata e Felipe, por toda amizade, ajuda e companheirismo.

À Marta Juliana e André Luiz, por anos de apoio incondicional.

À Cleusa e Geraldo Paixão, que sempre foram colaboradores e incentivadores desse trabalho.

Aos amigos, Luiz Fernando Troncoso, Elisângela Teixeira, Viviane Viana, Diene, Lucilene Cazumbá, Carmen Marise, Áurea, Élide e Mariana, sempre prontos a auxiliar.

À Maja Meira e Robson Araújo, pelo apoio com as análises estatísticas.

Meus agradecimentos ao Batalhão Escolar do Distrito Federal, à Secretaria de Estado de Educação do DF e às escolas pública e particulares que possibilitaram a coleta de dados.

Aos policiais militares e jovens participantes desta pesquisa, pessoas que gratuitamente se dispuseram a contribuir para a compreensão da adolescência e dos direitos dos adolescentes.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	12
RESUMO	13
ABSTRACT	14
INTRODUÇÃO	15
JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS	16
JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E MAIORIDADE PENAL	28
A SOCIABILIDADE VIOLENTA NO BOJO DA VIOLÊNCIA URBANA.....	37
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA	41
I - A SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA	47
1.1 – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE NA CONCEITUAÇÃO DA VIOLÊNCIA.....	47
1.2 – VIOLÊNCIA, INSEGURANÇA E MEDO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA.	51
1.3 – MORAL, ÉTICA E VIOLÊNCIA: UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DE ANÁLISE.....	60
II – A ADOLESCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES E VIVÊNCIAS NA REALIDADE BRASILEIRA	70
2.1 – DELINEAMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS PSICOLÓGICOS E CULTURAIS.....	70
2.2 – AS PESQUISAS SOBRE ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO	80
III – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS	104
3.1 – DAS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO.....	104
3.2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	109
3.3 - OS DIREITOS HUMANOS: DIMENSÕES HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS E CONCEITUAIS.....	117
3.4 – PESQUISAS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NO CAMPO DA TRS	134
METODOLOGIA	154
1- PARTICIPANTES DA PESQUISA	154
1.1 – Policiais Militares	154
1.2 – Jovens	156
2 – PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	159
2.1 – Policiais Militares	159
2.2 – Jovens	161

3 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	162
4 – PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	170
4.1 – Análise qualitativa	170
4.2 – Análise quantitativa	174
RESULTADOS E DISCUSSÃO	178
1 – RS DA ADOLESCÊNCIA PARA POLICIAIS E JOVENS	178
1.1 – O Campo Comum	178
1.1.1 – O conteúdo das RS de adolescência.....	178
1.1.2 – O conteúdo e a estrutura das RS da Adolescência: PMs versus Jovens.....	211
2 – RS DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES PARA POLICIAIS E JOVENS	228
2.1 – O conteúdo e a estrutura dos elementos do Campo Comum	228
2.2 – As Tomadas de Posição diante dos Direitos Humanos	240
2.2.1 – Concordância, responsabilidade, respeito e violações dos direitos dos adolescentes pelos PMS	241
2.2.2 – Concordância, responsabilidade, respeito e violação dos direitos dos adolescentes pelos Jovens	260
3 – AS DIFERENCIAÇÕES INDIVIDUAIS E GRUPAIS NA RS DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES.....	278
3.1. Comparações intragrupais	278
3.2. Comparações interindividuais e intergrupais	284
ANCORAR PARA CONCLUIR: AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES E DE SEUS DIREITOS	292
REFERÊNCIAS	299
ANEXO 1	324
ANEXO 2	325
ANEXO 3	328
ANEXO 4	330
ANEXO 5	336

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Página
Tabela 01	Síntese dos elementos teórico-metodológicos da pesquisa	46
Tabela 02	Distribuição de artigos levantados na base de dados <i>Scielo-Brasil</i> , por ano e área de conhecimento, contendo no título os termos <i>adolescência ou adolescente</i>	82
Tabela 03	Distribuição de artigos levantados na base de dados <i>Scielo-Brasil</i> , por ano e área de conhecimento, contendo no título os termos <i>juventude ou jovem</i>	83
Tabela 04	Distribuição dos temas desenvolvidos em pesquisas recentes sobre adolescência ou juventude, por área de conhecimento	84
Tabela 05	Linhas de pesquisa sobre direitos humanos no campo da TRS	137
Tabela 06	Comando e termos indutores das questões de associação livre	163
Tabela 07	Escalas de atitude (concordância, responsabilidade e respeito) frente ao Artigo 3º da CIDC	166
Tabela 08	Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes	167
Tabela 09	Quadrantes da análise de evocação	171
Tabela 10	Procedimentos e tratamentos dos dados quantitativos	176
Tabela 11	Indicadores que demonstram a fatorabilidade das Análises de Componentes Principais	176
Tabela 12	Síntese dos elementos comuns na representação social da adolescência por PMs e Jovens	210
Tabela 13	Estrutura da RS de adolescente (PMs <i>versus</i> Jovens)	212
Tabela 14	Estrutura da RS de adolescente Normal (PMs <i>versus</i> Jovens)	217
Tabela 15	Estrutura da RS de adolescente Carente (PMs <i>versus</i> Jovens)	220
Tabela 16	Estrutura da RS de adolescente Infrator (PMs <i>versus</i> Jovens)	225
Tabela 17	Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Normais (PMs <i>versus</i> Jovens)	229
Tabela 18	Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Carentes (PMs <i>versus</i> Jovens)	233
Tabela 19	Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Infratores (PMs <i>versus</i> Jovens)	236

Tabela 20	A concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes	241
Tabela 21	Agrupamento dos 23 artigos da CIDC (cf. Petrillo e Donizzetti, 2005)	242
Tabela 22	A responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (PMs)	248
Tabela 23	O grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil: avaliação dos PMs	254
Tabela 24	Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes (PMs)	257
Tabela 25	A concordância dos Jovens com os direitos dos adolescentes	262
Tabela 26	A Responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (Jovens)	267
Tabela 27	O grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil: avaliação dos jovens	271
Tabela 28	Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes (Jovens)	274
Tabela 29	Comparação dos fatores das Análises PC (Jovens <i>versus</i> PMs)	277
Tabela 30	Comparação do grau de concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável idade (ANOVA 2×2).	279
Tabela 31	Comparação do grau de responsabilidade dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável idade (ANOVA 2×3)	279
Tabela 32	Comparação do grau de concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável prática religiosa (ANOVA 3×2)	280
Tabela 33	Comparação do grau de responsabilidade dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável prática religiosa (ANOVA 3×3)	281
Tabela 34	Comparação do grau de responsabilidade dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável sexo (ANOVA 2×2)	282
Tabela 35	Comparação do grau de concordância dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável tipo de escola (ANOVA 2×2).	283
Tabela 36	Comparação do grau de responsabilidade dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável tipo de escola (ANOVA 2×2).	284
Tabela 37	Respostas médias dos grupos obtidos pela análise hierárquica simplificada	286
Tabela 38	Porcentagens de sujeitos nos grupos da análise hierárquica simplificada (PMs <i>versus</i> Jovens)	288

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Página
Figura 1A	Perfil dos adolescentes (PMs)	179
Figura 1B	Perfil dos adolescentes (Jovens)	181
Figura 2A	Localização dos adolescentes (PMs)	182
Figura 2B	Localização dos adolescentes (Jovens)	185
Figura 3A	Tipologia das Interações (PMs)	187
Figura 3B	Tipologia das Interações (Jovens)	189
Figura 4A	Tipologia das Ações (PMs)	191
Figura 4B	Tipologia das Ações (Jovens)	194
Figura 5A	Justificativas para as ações (PMs)	196
Figura 5B	Justificativas para as ações (Jovens)	201
Figura 6A	Modos de enfrentamento das situações descritas (PMs)	203
Figura 6B	Modos de enfrentamento das situações descritas (Jovens)	204
Figura 7A	Emoções sentidas pelos adolescentes (PMs)	206
Figura 7B	Emoções sentidas pelos adolescentes (Jovens)	209

RESUMO

Os discursos contra ou a favor da redução da maioria penal, que acontecem com mais veemência sempre que um jovem comete um crime, revelam o interesse crescente da sociedade pelos direitos dos adolescentes. As discussões em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente também são indícios do interesse que este tema tem despertado na sociedade e indicam que os direitos humanos se constituem em objeto legítimo de representações sociais (RS). Nesse sentido, o objetivo principal dessa investigação foi identificar as representações sociais que policiais militares e jovens elaboram sobre a adolescência e sobre os direitos dos adolescentes. Estimou-se que as representações sociais de adolescente, em suas diversas formas de inserção social, influencia, sobremaneira, o grau de concordância, de responsabilidade, de respeito e de violação dos direitos destinados a essa população. Para investigar tal hipótese, utilizou-se da abordagem teórica proposta por Doise e cols. (1993). Um total de 596 sujeitos participou desta pesquisa, sendo 288 policiais militares e 308 jovens. Foram realizadas Análises de Conteúdo, Análises de Evocação, Análises de Principais Componentes, Análises de Variância e Análises Hierárquicas Simplificadas (Cf. Doise, 2002). Os resultados indicaram a existência de um campo comum que aproxima o pensamento dos jovens ao pensamento dos adultos, os quais comportam uma visão de adolescente que carrega as marcas históricas da transgressão. Os direitos humanos destinados aos adolescentes perdem adesão em função dessa idéia de uma iminente transgressão. Variações entre os grupos de participantes foram identificadas em decorrência das pertencas sócio-profissionais dos sujeitos (intergrupos), da idade, do sexo, da prática religiosa e da socialização escolar (intragrupos). A conclusão sugere que as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes estão ancoradas em características e conceitos historicamente construídos acerca da adolescência, na percepção atualmente circundante na sociedade sobre a violência juvenil e nas inserções sociais dos sujeitos da representação.

Palavras-chave: representações sociais, adolescentes, direitos dos adolescentes, jovens e policiais militares.

Human rights and Adolescence in the Context of a Violent Society: a study of Social Representations

ABSTRACT

The speeches about reducing the allowed age to convict criminals - even more in evidence when a teenager commits a crime - reveal the growing interest of society in the rights of adolescents. The discussions about “Estatuto da Criança e do Adolescente” also reveal that human rights are legitimate objects of the social representations (SR). Accordingly, the main objective of this research was to identify the social representations that military police and teenagers have on adolescence and on the rights of adolescents. It was estimated that the social representation of adolescents, in its variable forms of social integration, influence in several different ways these population’s rights. To investigate this hypothesis, it was made use of theoretical approach proposed by Doise and cols. (1993). Were part of this research 288 military policemen and 308 teenagers. The results - obtained from specific studies and analysis, indicated an intersection among the way that adults and teenagers think - both have a vision that adolescents carry historical marks of transgressions. The idea of an imminent transgression jeopardizes the portion in human rights designated for adolescents. Many differences in the groups of participants were identified as a result of different socio-professional characteristics (inter-group), ages, sex, religions and school socialization (intra-group). The conclusion suggests that the SR of adolescence and of their rights are anchored in historically constructed concepts about adolescence, in teenager violence and also in the social insertion of the subjects of representation.

Keywords: social representations, adolescents, rights of adolescents, teenagers and military policemen.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou examinar as representações sociais da adolescência e dos direitos dos adolescentes por Policiais Militares e por Jovens. O estudo envolveu três grandes temas: adolescência, violência e direitos humanos. Cada um desses temas abrange distintas questões teórico-conceituais, tornando-se necessário selecionar aquelas cujos debates se aproximaram mais da discussão psicossociológica que se pretendeu aqui erigir. Nesta direção, as discussões teóricas foram iniciadas a partir de uma reflexão acerca da relação existente entre juventude e violência, tendo como base a história jurídica brasileira. Nesta primeira reflexão, buscou-se examinar a propriedade e eficácia das políticas de proteção à infância e adolescência implantadas no Brasil, de modo a promover a “lei e a ordem”, bem como garantir os direitos fundamentais da pessoa humana.

Uma discussão sobre juventude, violência e maioridade penal também se mostrou necessária, já que cotidianamente esse tripé tem sido foco de reportagens e debates públicos. Foi discutida a influência da mídia nas representações sobre a adolescência, a qual está amplamente pautada na forma como a violência praticada por essa parcela da sociedade é visualizada e abordada nos meios de comunicação.

Examinou-se, em seguida, o conceito de “sociabilidade violenta” elaborado pelo sociólogo e pesquisador do Instituto de Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Luiz Antonio Machado da Silva (1995, 2004a, 2004b), com o qual o autor tem mostrado que a violência urbana está estritamente relacionada com um novo padrão de sociabilidade, baseado no individualismo e na intransigência. Para o autor, tal modelo de sociabilidade coloca os jovens, as crianças e a população em geral diante de interações favoráveis ao envolvimento com os diversos tipos de violência, principalmente aquelas próprias dos grandes centros urbanos. Como a violência foi pano de fundo das discussões aqui propostas, esse conceito se mostrou fundamental na compreensão da violência juvenil cotidiana.

Por fim, foram explicitadas as questões orientadoras do estudo e os objetivos perquiridos. Procedeu-se, em seguida, com a justificativa quanto à escolha dos participantes e com uma descrição detalhada das hipóteses teóricas adotadas na pesquisa.

Juventude, violência e Direitos Humanos

Buscou-se, nesta seção, proceder a uma discussão sobre a forma como tem sido feito o registro das diferentes formas de se tratar a criança e o jovem no que concerne sua existência jurídica e cidadã. O pano de fundo dessa análise foi a violência e as formas de “punição” e de “proteção” destinadas aos jovens nos códigos de menores que fizeram a história jurídica no Brasil, no que tange essas duas categorias sociais. Cabe clarificar que foi utilizado o termo jovem, uma vez que o termo adolescente só foi universalizado no Brasil após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990¹.

Vale reiterar aqui a constatação de que a violência não se restringe a determinados espaços, estratos sociais, faixas etárias ou a determinadas épocas. Conforme postula a professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Luiza Mitiko Y. Camacho (2001), a violência não se vincula apenas e diretamente à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje. “Verifica-se, por exemplo, o crescimento das práticas da violência entre os jovens de classe média e de segmentos privilegiados da sociedade, nos seus diferentes espaços de atuação: na família, na escola ou na rua” (p. 125).

É notável o número de pesquisas realizadas no Brasil² e no mundo³ que tratam da violência juvenil e do envolvimento de jovens em situações violentas. A violência praticada *pelo* e *contra* o jovem adquiriu grande relevância social e tem demandado um posicionamento mais explícito da sociedade diante dos direitos concedidos às crianças e aos adolescentes. Todavia, nem sempre a criança e o jovem foram objetos de interesse da sociedade, tal como mostra a história social da infância no Brasil.

Durante a Primeira República, entre 1889 e 1930, a infância tornou-se um objeto de preocupação de médicos sanitaristas, os quais, ao formularem a ideologia higienista, visavam consolidar um projeto de nação forte, saudável, baseada no ideário de “Ordem e

¹É importante pontuar aqui que, ao longo de todo o trabalho há uma oscilação entre os termos *adolescência* e *juventude*, o que indica que, mesmo existindo diferenças que mereçam ser consideradas, ambas as categorias são pertinentes para as análises aqui propostas. As particularidades de cada conceito podem ser conferidas mais adiante, no capítulo II dessa tese.

² Entre elas pode-se citar os estudos de Adorno (1998, 2002), Adorno, Lima, Feiguin, Biderman e Bordini (1998), Algeri e Souza (2006), Almeida, Galinkin e Santos (2002), Almeida, Galinkin, Santos e Ribeiro (2002); Araújo (2002); Beato Filho (1998), Brancalhone, Fogo e Williams (2004), Camacho (2001), Cardia (1997a; 1997b), Castro (1993), De Antoni e Koller (2000), Deslandes 4(1994), Flores Sulca e Schirmer (2006), Gomes, Falbo Neto e Viana (2006), Kodato e Silva (2000), Lordelo, Bastos e Alcantara (2002); Peralva (1997), Reichenheim, Dias e Moraes (2006). Rivera-Rivera, Allen, Thrasher e cols. (2005); Suarez e Menkes (2006), Teixeira e Porto (1998).

³ Aber, Brown e Jones (2003), Card e Hodges (2006), Dubow, Huesmann, Boxer e cols. (2006), Hardway e Fuligni (2006), Kenny e Press (2006); Loeber, Pardini, Homish e cols. (2005), Schwartz e Gorman (2003), Slep e O’Leary (2005), entre outras.

Progresso”, tal como sugere o professor Vicente de Paula Faleiros (2005), pesquisador do Departamento de Serviço Social da UnB e professor do Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, ao estudar as políticas de acompanhamento para a infância e adolescência no Brasil.

Na análise da pesquisadora em Psicologia Escolar, Maria Helena Sousa Patto (1999), o eficiente aparato ideológico que circundou a República tinha um caráter domesticador e a empreitada higienista estava, especialmente, a serviço de dois projetos da classe dominante: “superar a humilhação frente ao ‘atraso’ do país em relação aos países civilizados, pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo” (p. 178). Os aspectos ideológicos da Primeira República tornaram-se, portanto, mais intensamente identificados porque os conceitos científicos foram apropriados e utilizados na própria organização da sociedade.

Nesta perspectiva, a própria história da educação no Brasil, durante os anos 20, será a história da disciplina e da higienização das pessoas, como afirma a professora da Faculdade de Educação da USP, Marta Maria C. de Carvalho (2006). Ao estudar as práticas discursivas e institucionais que constituíram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar, essa autora observa que foi construída toda uma *Pedagogia Científica* para legitimar as práticas discriminatórias por meio das quais saúde e educação se apresentavam como questões indissociáveis. Esse termo *Pedagogia Científica*, passou a ser utilizado com a implantação de práticas tidas como científicas no campo da Pedagogia. A instalação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no gabinete de psicologia e antropologia pedagógica da Escola Normal Secundária de São Paulo, representa o esforço que se instalava, na época, de acompanhar o chamado “movimento científico” que se operava em toda a parte em “benefício do ensino”. (Carvalho, 2006). Essa *Pedagogia Científica* legitimava-se por estar “fundada na natureza” e marcou profundamente a educação especial na década de 30, ao fazer disseminar a idéia de que crianças com algumas anormalidades não tinham naturalmente as mesmas condições de desenvolvimento das crianças normais.

Instalou-se, pois, nesse contexto a prática de discriminar, para fins educacionais, as crianças *normais* das *anormais* ou *degeneradas*. Essa prática, considerada humanitária, distribuía as crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões, servindo, assim, como meio de triagem e composição da clientela escolar. A perspectiva científica dessa pedagogia entendia que ensinar significava moldar o sujeito, regenerando-o física, intelectual e moralmente. (Carvalho, 2006). Entretanto, nem todos eram moldáveis, por

isso a segregação acontecia.

Fica evidenciado que, no desenvolvimento dessa pedagogia, o binômio educação e saúde se estabeleceu como a mais importante ferramenta de seleção, otimização da aprendizagem escolar e de exclusão daquele que, de alguma forma, havia se degenerado. Esse processo representa, para o professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), José Geraldo Silveira Bueno (2006), a exclusão do diferente. Para esse autor, que estuda a produção social do *anormal* no Brasil, a Primeira República, e sua ideologia higienista, e a Pedagogia Científica são responsáveis pelo caráter assistencialista que ainda permanece vivo nas sociedades atuais e que exclui o atendimento do anormal da discussão sobre os direitos de cidadania. Isso porque a anormalidade passou a ser vista como sinônimo de doença e se caracterizou como algo irreversível.

O projeto de “regeneração do povo” do qual nos fala Patto (1999) foi responsável pelo envolvimento do Estado na área de educação e saúde. A punição de crianças tornou-se, em nome desse projeto, uma prática que tinha como foco preciso e discriminatório, a redução da criminalidade, recaindo maior peso sobre as famílias da periferia e sobre os imigrantes, conforme postula Faleiros (2005).

Ao problematizar a tradição clientelista das relações de classe no país, Patto (1999) discute que a desqualificação dos pobres daquela época era muito visível e a Primeira República pôs na violência da polícia e na sutileza dos médicos a tarefa de conter o “caos urbano”. Segundo a autora:

A sutileza disciplinadora ficou por conta de um eficiente deslizamento semântico, cujo resultado foi uma profunda e metódica desqualificação dos pobres, de presença duradoura na cultura brasileira. Apoiado na ciência, o discurso oficial substituiu os termos emprestados da demonologia, que anteriormente definiram a natureza do povo insubordinado, e pobreza passou a significar sujeira, que significava doença, degradação, imoralidade, subversão. A doença não era só um mal físico, mas deterioração da alma, da raça, que se traduzia nos mais variados vícios: alcoolismo, promiscuidade sexual, negligência dos deveres paternos, vadiagem, crime, baderna anarquista. Doenças físicas, hábitos tidos como viciosos e sentimentos de revolta eram todos postos sob o mesmo rótulo de patologia. (Patto, 1999, p. 184).

Nessa época, ao se discutir a idéia de “desorganização familiar” e delinquência

infantil e juvenil, os especialistas evocavam a figura de “pais imprestáveis”. Essa categoria de pais se enquadrava em três grupos distintos: os negligentes, os incapazes e os indignos. Com esse discurso, explica Patto (1999), dissemina-se facilmente a idéia de que os vícios, tal como as doenças do corpo, encontravam terreno mais propício em determinadas raças tidas como biologicamente inferiores. Em última instância, recaía sobre a família, sobre sua condição sócio-econômica, sua raça ou sua origem, toda a culpa pela delinqüência dos filhos e era preciso encontrar uma maneira legal de “higienizar” os desviantes e “limpar” o país.

Foi nesse cenário de práticas autoritárias e excludentes que se estabeleceu, pelo Decreto n.º 17.943-A de 12 de outubro, o Código de Menores de 1927. Esse código consolidou as leis de assistência e proteção aos menores e foi dirigido àqueles que não tinham família ou não obedeciam à ordem vigente. A eles foram, paradoxalmente, imputados os estigmas de “coitadinhos” e “perigosos” e que requeriam, por isso, uma vigilância cerrada das autoridades públicas. A ordem, portanto, era impedir que os “menores” perigosos, anti-higiênicos e imorais permanecessem à mercê de suas “famílias desestruturadas”. O Código de Menores de 1927 se erigiu, assim, no seio de um discurso que concedia aos pobres um lugar de pouco ou nenhum privilégio, um lugar cercado de desconfiança. Por muito pouco as pessoas pobres ou aquelas que fugiam ao padrão desejado - branco e submisso - caíam nas malhas da polícia.

No início do século XX o termo “menor” passou a ser usado por juristas brasileiros, em consonância com a orientação internacional, para se referir aos sujeitos que ainda não haviam atingido a maioridade civil e que se encontravam desprotegidos moral e materialmente pela família e pelo Estado (Oliveira, 2006). O Código de Menores de 1927 foi concebido, portanto, sob a égide da chamada “Doutrina do Direito Penal do Menor”. Vale ressaltar que no mundo jurídico o termo “doutrina” diz respeito ao conjunto de produção teórica feita sobre um determinado tema, na esfera do Direito por juriconsultos, sob a ótica do saber, da decisão ou da execução. É chamada por alguns teóricos como “Direito científico” ou “Direito dos juristas” (Reale Júnior, 1974). “Trata-se de uma produção teórica que se encontra em vários segmentos, estimulando a pluralidade de pontos de vista, o que oportuniza contrapesos intelectuais na interpretação de normas jurídicas” (Ciarallo, 2004, p. 32).

Vale ressaltar que o Código de Menores de 1927 foi elaborado em sintonia com os preceitos da República Velha (1889-1930), que ao preconizar o desenvolvimento nacional passou a tratar os “menores” como uma ameaça à ordem pública e aos princípios de ordem

e progresso, fundantes da nova ordem social que se buscava instaurar. Do Estado era esperada uma ação, “educando ou corrigindo os ‘menores’, para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade” (Rizzini, 2002, p.19).

Projetos de Lei (nº 1906, do deputado Alcindo Guanabara; nº 1912, de João Chaves), Decretos (nº 16.273/1923; nº 16.388/1924) e Congressos Científicos (Congresso de Proteção à Infância, em 1922, presidido pelo médico Moncorvo Filho) influenciaram na criação de um Código de Direito Menorista (Rizzini, 2002). Tratava-se de criar um Direito Menorista com objeto próprio, diferenciando-o do Direito Penal. Tentava-se, ao menos no âmbito jurídico, fazer com que o Direito do Menor se voltasse para a proteção, reeducação, assistência, prevenção e recuperação ao invés da punição. Com o Código de Menores de 1927 surge o Juizado de Menores e o Estado passa a ser o tutor do “menor” órfão e abandonado.

Um aspecto fundamental deve ser ressaltado. O Código de Menores destina-se apenas a uma categoria específica de infância, ou seja, à infância desvalida, abandonada e infratora – aquela que se corporificava no termo “menor”. Com este Código, Ciarallo (2004) explica que “nomear alguém como ‘menor’ saiu de uma condição etária para uma condição sociológica: um divisor de águas entre quem é criança e quem está à margem, transformando o estar em ‘ser menor’ ”. (p. 20).

Na década de 40, durante o chamado Estado Novo ou período da Ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), delineou-se uma política de proteção à infância e à maternidade, com enfoque na esfera policial-jurídica para os “menores” e na esfera médico-educacional para as crianças (Marcílio, 2006). Criou-se órgãos de caráter assistencial para menores, como o Serviço de Assistência aos menores (SAM), de 1941; o Departamento Nacional da Criança (DNCr) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O Código de Menores, de 1927, permaneceu quase inalterado por um período de sessenta anos. Estudos de França (2004) indicam que o termo “menor” foi usado no Brasil, durante o período da Ditadura de Getúlio Vargas, para se referir à criança em situação de abandono, risco, abuso, enfim, à criança vista como carente. Denominá-la “menor” era uma forma de segregá-la e negar-lhe a condição de sujeito de direito.

Já no contexto da ditadura militar, baseada ela mesma na negação dos direitos políticos, civis e sociais, é promulgado um novo Código de Menores por meio da Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979. Com ele foi introduzida “a doutrina da situação irregular do menor, não se modificando, porém, a concepção da criança e do adolescente como

‘menor abandonado’ e ‘delinqüente’” (Brasil/CONANDA⁴, 2001, p. 17). Esse código não efetua uma distinção entre crianças e adolescentes abandonados, vítimas de negligência e abusos dos autores de atos infracionais. Eram todos “menores”, filhos da pobreza e, por isso, deveriam ser tutelados em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional. O Código de Menores de 1979, de forte teor assistencialista, pressupunha que os “menores” eram vítimas de uma desorganização familiar e, em razão dessa desorganização, perambulavam pelas ruas, não freqüentavam a escola, eram mal alimentados, além de praticarem roubos ou furtos.

De acordo com Faleiros (2003), o termo “situação irregular” se torna um conceito-chave para se entender o Código de 1979, que tinha ainda uma proposta muito repressiva. O termo compreendia, além da situação de maus-tratos e castigos, aqueles de perigo moral e de infração penal, a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis. Dessa forma, a pobreza ganhava conotação de “situação irregular” e era, portanto, considerada estado de exceção.

Nesse contexto, realiza-se também um grande número de pesquisas sobre crianças e adolescentes institucionalizados (internos em abrigos). As pesquisas voltam-se para conhecer o perfil dessas pessoas e quais os efeitos da internação em suas vidas. Ao retirar as crianças e os adolescentes de suas casas, por entender que a situação irregular desses “menores” era resultado do abandono afetivo, material e/ou moral por parte de seus responsáveis, o Estado acabou por facilitar que associações entre carência, desorganização familiar e ato infracional fossem estabelecidas, como observa Almeida (2006). Para ela:

Ao tratarem o “menor abandonado” e o “menor delinqüente” como realidades idênticas, consolidou-se o binômio pobreza-criminalidade (que gerará mais tarde o binômio violência-pobreza), responsabilizando, em última instância, a origem da criança e o adolescente pobres, bem como de sua família, pela sua condição de marginalização social (Almeida, 2006, p. 9).

O estigma do “menor” como abandonado e marginal persiste nos dias atuais e fortalece o preconceito da sociedade, de educadores e autoridades jurídicas, haja vista que a idéia presente no senso comum e na ideologia dominante reforça o conceito de que o

⁴ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

homem apresenta-se naturalmente bom ou mau, sendo necessários rígidos padrões sociais para adequá-lo a viver em sociedade.

Por serem considerados “marginais”, os menores deveriam ficar afastados da sociedade. A institucionalização tinha, portanto, como objetivos a “correção” do comportamento inadequado, a instituição de uma moral que contribuísse para o desenvolvimento do país, que passava pela imposição da ordem, pela manutenção da higiene pela inserção do trabalho (Faleiros, 2005).

Essa correlação entre violência e pobreza, tal como se observou em parágrafos anteriores, distorce as reais causas da violência e prejudicam ainda mais um conceito de adolescência que seja permeado de positivities, já que os jovens têm sido frequentemente identificados como autores de atos criminosos violentos.

Assim, o denominado Código de Menores de 1979, deu continuidade ao Código de 1927 e acentuou as disposições relativas ao abandono e à delinquência, definidas anteriormente como categorias no Código de 1927. Permanecia, pois, uma visão moralista, inibidora dos desvios e dos vícios na família ou na sociedade, sob a ordem da Justiça de Menores.

O Código de 1979, embora promulgado, passou a ser questionado, em um amplo processo de mobilização. Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram entidades não-governamentais – a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – com o desafio de estabelecer uma nova concepção no atendimento e no conceito de criança e adolescente.

Essas entidades rejeitavam a condição de “abandonados”, “carentes” e “infratores” e buscavam iniciativas capazes de construir uma nova compreensão sobre a condição da criança e do adolescente. Também se buscou, na época, práticas alternativas com o propósito de fortalecer um processo de articulação entre a sociedade civil e os grupos de defesa da criança e do adolescente.

A partir desses movimentos, foi instituída, em 1987, a Comissão Nacional “Criança e Constituinte”, por meio de uma portaria interministerial e por representantes de sete ONGs nacionais, que mobilizaram a sociedade na defesa dos direitos da criança e do adolescente, durante a Assembléia Nacional Constituinte. Essa comissão coordenou um processo nacional de discussão e elaboração de propostas, incluídas na Constituição Federal de 1988. Também em 1987 começou a articular-se o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCA), que deu origem, em março de 1988, ao Fórum Permanente de Entidades Não-governamentais de Defesa dos Direitos das Crianças e dos

Adolescentes (Fórum DCA), uma importante iniciativa cujas propostas culminaram no Artigo 227, da Constituição Federal de 1988, que traz o seguinte texto:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Fórum DCA continua ativo em todos os Estados da Federação e se constitui em uma articulação nacional de entidades não governamentais de luta pelos direitos da criança e do adolescente. O Artigo 227, assim como as concepções fundamentais da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), levam à elaboração da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tal Estatuto buscou: (a) firmar um sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente de acordo com o paradigma da proteção integral; (b) estabelecer um processo de cidadania, participação e descentralização que não estava presente nos códigos anteriores.

A partir do ECA todas as determinações dos códigos de menores de 1927 e 1979, que regulamentavam o tratamento reservado aos adolescentes que cometessem atos infracionais, foram reformuladas e passaram a conceber este jovem como carente de cuidados e garantias especiais. Faleiros (2003) lista alguns pontos básicos estabelecidos pelo ECA que são importantes para a compreensão da filosofia que rege o Estatuto. Entre eles temos:

(1) Crianças e adolescentes desfrutam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter prioridade na família, na sociedade e no Estado;

(2) A participação e controle social da sociedade são garantidos na decisão sobre as políticas da infância e da adolescência através dos Conselhos de Direitos, em todos os níveis de governo como órgãos paritários;

(3) São estabelecidos Conselhos Tutelares para zelar pelos direitos da criança e do adolescente como instância socioeducativa escolhida pela comunidade;

(4) É estabelecida a prioridade para a convivência familiar e comunitária da criança e adolescente;

(5) São estabelecidas a integração e articulação de ações governamentais e não-governamentais na política de atendimento, considerando-se tanto as políticas sociais,

como os serviços especiais;

(6) São criados os fundos dos direitos da criança e do adolescente em todos os níveis vinculados aos respectivos conselhos de direitos;

(7) Fica incluída, nas diretrizes da política de atendimento, a mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade;

(8) É garantido o devido processo penal para o adolescente a quem se atribua prática de ato infracional;

(9) É estabelecida a limitação dos poderes da autoridade judiciária.

Com o ECA universaliza-se a condição adolescente a todos os sujeitos entre 12 e 18 anos, independentemente de seu estrato social. O conceito de proteção integral consagra crianças e adolescentes como sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, demandando, portanto, a proteção do Estado.

Formas de participação popular são definidas na implementação, no atendimento e no monitoramento das políticas públicas, destinadas à criança e ao adolescente. Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos são criados com recursos da União, dos Estados e dos municípios com o objetivo de descentralizar as ações destinadas à infância e à adolescência, transferindo aos municípios parte da responsabilidade com as políticas públicas.

Os Conselhos Tutelares são uma das mais importantes inovações do ECA. Trata-se de órgãos públicos municipais permanentes e autônomos, que têm como missão zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente e contribuir para mudanças na forma de atendimento a esses direitos no município. Sua criação tem respaldo legal no ECA, por meio do artigo 131.

Aos olhos de vários setores da sociedade o ECA representa um avanço por ter um caráter universal, não restritivo e por reforçar os direitos dos adolescentes. Já entre aqueles que lidam diretamente com os adolescentes autores de atos infracionais a discussão acirrada em torno da maioria penal é um indício de que o ECA tem causado descontentamento. Não convencidos de que ele seja um instrumento adequado à sociedade brasileira, há quem argumente que ele resultaria em um “afrouxamento dos controles sociais, cujas conseqüências teriam contribuído para a suposta escalada da criminalidade juvenil, sobretudo em suas modalidades mais violentas e graves”, como remarcam Sérgio Adorno, Renato Sérgio de Lima e Eliana Bordini (1999b, p. 58), do Núcleo de Estudo da Violência da USP/SP, em suas análises sobre violência e juventude. Outra restrição ao ECA, refere-se ao contexto em que suas proposições foram erigidas, as quais parecem ser

mais condizentes com países desenvolvidos.

No que se refere às políticas de atenção as crianças e adolescentes, a história brasileira tem sido repetidamente analisada a partir de dois momentos: antes e depois do ECA. Isso não significa que antes do ECA a história tenha sido linear e indistinta, como bem observam as professoras da UFRJ, que atuam, respectivamente, no Instituto de Psicologia e na escola de Serviço Social, Hebe Signorini Gonçalves e Joana Garcia (2007). É bem verdade que antes do ECA muito coisa foi feita para que a promulgação do estatuto acontecesse e se tornasse o sinal de uma nova abordagem dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

Com esse estatuto, os menores passam a ser, legalmente, reconhecidos como crianças e adolescentes. Essa mudança na terminologia tem um sentido político bastante considerável. Gonçalves e Garcia (2007) indicam que no plano jurídico-normativo a mudança na terminologia teve o objetivo de “reduzir a diferença entre segmentos sociais e atenuar as discriminações que recaíam sobre crianças e jovens de origem popular, de cor negra ou de famílias desestruturadas, entre outros atributos desabonadores” (p. 539).

Buscou-se, portanto, com a mudança da terminologia romper com um paradigma conceitual que associava a idéia de menor com os adjetivos de carente e delinqüente, à pobreza e à cor. Esse rompimento ainda não se deu por completo e mesmo sendo reconhecida como um grande avanço político, a Lei nº 8.069 ainda não consegue impedir que certas crianças e adolescentes continuem sendo reconhecidos socialmente como “menores” e colocados à margem do processo e do exercício da cidadania em seus aspectos mais elementares.

A despeito de todo avanço que se possa considerar, o ECA apresenta desafios, como analisa o professor e oficial de projetos da UNICEF no Brasil, Mário Volpi (2006). Ele resume em quatro pontos as críticas das quais o Estatuto tem sido alvo desde a sua promulgação. (1) proteger pequenos infratores; (2) sobrepor-se à autoridade dos pais e dos professores; (3) só falar em direitos e não em deveres e (4) ser uma lei boa para países como a Suíça, mas não para o Brasil.

De acordo com Volpi (2001), essas críticas refletem a dificuldade de boa parte do país em compreender uma legislação que, na verdade, veio para proteger direitos, definir responsabilidades e demandar investimentos amplos e comprometimento de toda a sociedade com sua população mais jovem. O ECA ainda hoje estaria enfrentando preconceitos e resistências e seu maior desafio não teria sido alcançado: atender ao direito de todos e não apenas dos que mais carecem. Só assim, argumenta Volpi, é que ele pode

superar a visão dos códigos de menores anteriores que se assentavam sobre a assistência, proteção e vigilância a menores até 18 anos de idade, em situação irregular.

O fortalecimento do ECA depende da possibilidade em proteger integralmente todas as crianças e adolescentes, sem qualquer distinção ou discriminação, fato que parece não acontecer ainda. Volpi (1997) é defensor do ECA, mas analisa que, embora seja destinado “a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma”, como rezam os documentos oficiais, ele parece fazer com que crianças e adolescentes de classe média passem a ter mais um instrumento a favor de seu desenvolvimento e do seu reconhecimento como sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral, mas não tem mostrado a mesma eficácia com relação aos pobres que cometem atos infracionais.

De fato, não o texto do ECA, mas as práticas que decorrem da sua interpretação parecem diferenciar claramente as crianças e adolescentes ricos daqueles pertencentes às camadas populares. O que se vê é que quando um adolescente pertencente a estratos sociais mais abastados pratica um ato infracional, advogados, amigos influentes, a mídia e boa parte da sociedade saem logo em sua defesa, buscando minimizar a importância do ato praticado e se apóiam inclusive no ECA para fazer a defesa do ator da infração. Contudo, quando o ato infracional é cometido por um adolescente pobre, a figura do “delinqüente perigoso” é invocada e o ECA não consegue cumprir com sua função primeira, a de proteção.

Essas diferenciações fazem compreender que na sociedade brasileira algumas pessoas precisam de mais proteção que outras, porque as condições sócio-econômicas de alguns favorecem formas diferenciadas de proteção. As políticas públicas voltadas para a população infanto-juvenil, por exemplo, não funcionam, mas os ricos têm condições de suprir a ausência de políticas públicas, freqüentando escolas particulares de boa qualidade, tendo acesso a planos de saúde, a atividades de lazer, arte, cultura. Enquanto isso, aqueles pertencentes a estratos sociais economicamente inferiores não têm condições de acesso aos bens culturais, de saúde e de educação e não podem contar com o apoio do governo para isso.

Em entrevista realizada pelo jornal *Agência Brasil*, da empresa Radiobrás, em 13 de julho de 2007, data em que o ECA completou 17 anos, Paulo Vannuchi, Ministro da Secretaria Especial de Direitos Humanos, pondera que todas as vezes que é realizado um balanço do ECA o resultado é contraditório. Ao passo que o Estatuto é visto como um diploma que deu ao Brasil um reconhecimento mundial como um dos países com legislação mais avançada, ele se mostra também incompleto na realização de

seus preceitos, porque as idéias gerais ainda não se tornaram uma rotina no país.

Estudos realizados em 2004, por Daniel Henrique Pereira Espíndula e Maria de Fátima Souza Santos, ambos da Universidade Federal de Pernambuco, mostram que para que haja realmente uma mudança no sentido proposto pelo ECA, é preciso que se opere uma transformação cultural na sociedade com relação à forma de conceber o adolescente e o seu novo papel. Os autores sugerem que para o Estatuto dar certo é preciso desfazer a lógica de um determinismo biológico existente no modo como os agentes de desenvolvimento social concebem a adolescência e, sobretudo, o adolescente infrator.

Depois de 18 anos de implementação, o ECA, apesar de ter trazido avanços significativos, ainda tem problemas a serem superados. Embora 90% dos municípios brasileiros hoje tenham conselhos tutelares funcionando, o Estado ainda não consegue, por exemplo, dar a assistência necessária ao jovem em conflito com a lei. Aliás, o ECA parece evidenciar um paradoxo: ele é para todos ou apenas para os adolescentes em conflito com a lei? Esse questionamento é pertinente porque tudo indica que, no imaginário social, o vínculo entre o ECA e os adolescentes autores de atos infracionais é imediato.

O próprio Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, CONANDA, responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e à adolescência, ao comemorar os 17 anos do ECA aprovou um projeto de lei que reestruturou o atendimento socioeducativo. Trata-se do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)⁵. O projeto, entregue dia 12 de setembro de 2007 ao Congresso Nacional, foi aprovado por resolução do CONANDA e prevê normas para uniformizar os procedimentos jurídicos que vão desde a apuração do ato infracional até a aplicação de medidas em crianças e adolescentes.

O texto do referido projeto preconiza, por exemplo, que cada unidade de atendimento em regime fechado deve atender a, no máximo, 90 adolescentes por vez, sendo que os quartos deverão ser compartilhados por três jovens no máximo. Além disso, os adolescentes devem ter acesso a serviços de educação, saúde, lazer, cultura, esporte e profissionalização. O SINASE também menciona as responsabilidades específicas dos governos Federal, Estadual e Municipal na internação e reinserção dos adolescentes em conflito com a lei.

Esse tipo de ação, como esta ação organizada pelo CONANDA para comemorar os

⁵ Para ter acesso ao texto completo do projeto do SINASE o leitor deve acessar o site: www.risolidaria.org.br/docs/ficheros/200704270004_15_0.pdf

17 anos do ECA, ajuda a reforçar a idéia de que o Estatuto é para quem comete infração, quando na verdade ele deveria ser um instrumento para fazer valer os direitos de todas as crianças e adolescentes indistintamente e em qualquer situação. O projeto do SINASE parece indicar maior possibilidade de cumprimento dos direitos dos adolescentes infratores. Esse documento pode fazer um contraponto à tese surgida desde o assassinato do menino João Hélio⁶, com a qual se passou a defender a redução da maioridade penal para 16 anos como forma de resolver o problema das infrações praticadas por adolescentes, conforme observa o ministro Paulo Vannuchi na cerimônia de divulgação do projeto.

Partidários da redução da maioridade penal e aqueles que entendem que a redução trará mais desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes fizeram emergir uma discussão em torno dessa temática e sobre o envolvimento dos jovens com a criminalidade. Essa discussão recai, necessariamente, sobre a política social de implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas no Estatuto que ainda não encontrou uma maneira eficiente de sair do papel.

Juventude, violência e maioridade penal

A discussão sobre juventude, violência e maioridade penal é quase diária na mídia impressa ou televisiva. Basta abrir os jornais ou assistir a um noticiário de TV para que os cidadãos brasileiros logo se deparem com esses três temas. No dia 13 de julho de 2007, por exemplo, quando o ECA completou 17 anos, o Jornal Correio Braziliense, de grande circulação no Distrito Federal, publicou uma reportagem especial, com 12 páginas, chamada *Anjos do Ódio*⁷, trazendo depoimentos de 10 adolescentes e 01 criança que entraram para o mundo do crime antes dos 16 anos de idade. São 10 meninos e 1 menina que falaram para os jornalistas sobre o rito de iniciação: a primeira droga, o primeiro assassinato. Eles tinham entre 07 e 19 anos e relataram atrocidades, detalhes sórdidos da violência sofrida ou praticada. Nenhum deles relatou arrependimento, nenhum deles chegou a 6ª série do Ensino Fundamental, todos eram moradores de Brasília e todos tinham uma história de maus-tratos ou de violência familiar

⁶ João Hélio, de 6 anos de idade foi arrastado, por mais de sete quilômetros, preso ao cinto de segurança de um veículo, depois que o carro em que estava foi roubado. O crime que chocou o país foi cometido por pelo menos três rapazes, um de 23 anos, um de 18 e outro de 16 anos de idade. Após a exaustiva divulgação do crime na mídia, vários debates sobre a violência juvenil e sobre a redução da maioridade penal aconteceram.

⁷ A reportagem dos jornalistas Ana Beatriz Magno e José Varella, pode ser lida na íntegra em <http://neliaf.multiply.com/journal/item/781>.

para contar.

Um dos adolescentes da reportagem relatou sentimentos de injustiça e abandono, como muitos outros adolescentes em conflito com a lei o fazem, conforme mostrou uma pesquisa realizada em 2006, por Lílian Galvão (da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Joseli Bastos Costa, Cleonice Camino e Samuel Lins (da Universidade Federal da Paraíba) com 80 adolescentes do sexo masculino, com idade entre 15 e 18 anos, internos em duas instituições de medida socioeducativa, sendo uma localizada na capital e outra no interior do Estado da Paraíba. Esse estudo traz resultados que, entre outros, mostram o predomínio, entre os adolescentes, do sentimento de injustiça no que se refere ao respeito atribuído aos direitos humanos.

Da amostra dos adolescentes internos em instituição localizada na capital, 79% relataram que se sentem injustiçados, enquanto que na amostra do interior foram 41,5% os que manifestaram um sentimento de injustiça. Tal resultado revela que os adolescentes que vivem nas grandes capitais se sentem mais injustiçados pela sociedade, no que se refere ao respeito de seus direitos, do que os adolescentes pertencentes a cidades menores. Talvez essa distinção tenha se dado, conforme observam os autores, por conta das características próprias de cada instituição. A instituição da capital apresentava uma estrutura física precária, atividades sócio-educativas sem eficiência e se constituía um lugar de conflitos e violências. Já a instituição do interior apresentou uma boa estrutura física, atividades sócio-educativas úteis e era um lugar tranqüilo.

Ou seja, a pertença institucional (Instituição de restrição de liberdade da capital / Instituição de restrição de liberdade do interior) influenciou, de forma significativa, o sentimento de injustiça dos adolescentes quanto ao respeito atribuído aos seus direitos, indicando que um grande número de adolescentes que vivem em instituições do interior se sente conformado com sua situação. Esse dado não é menos preocupante, já que a enunciação de direitos humanos está estritamente relacionada com o sentimento de injustiça, conforme discute o professor de Psicologia Social na Universidade de Genebra, Willem Doise (2003b), que tem se debruçado intensamente em investigações sobre as relações entre grupos e representações sociais no âmbito dos direitos humanos e para quem as experiências de injustiça atuam como importante fator na modulação individual dos posicionamentos no campo dos direitos humanos.

Um número expressivo de adolescentes não se mostrou capaz de enunciar direitos humanos, nem de revelar um sentimento de injustiça. Diante de tal resultado, os autores concluem que é possível afirmar que a enunciação dos direitos humanos está não apenas

ligada ao sentimento de injustiça, como afirma Doise (2003b), mas para alguns sujeitos essa capacidade pode estar ligada à competência crítica de perceber e interpretar o mundo.

Estudo realizado na França, em 2004, por Michel Wieviorka, sociólogo e diretor da *École de Hautes Études em Sciences Sociales*, do Centro de Análises e de Intervenções Sociológicas, que teve como objetivo esboçar uma teoria da violência centrada na noção de sujeito, mostra que jovens franceses envolvidos com a violência urbana, costumam informar um vivo sentimento de injustiça. Suas frustrações estão localizadas exatamente na sociedade racista que não “deixa de ser seu lugar”. Eles se sentem injustiçados por terem sua subjetividade negada, o que toca profundamente sua integridade moral.

Outro argumento de Wieviorka (2004) sugere que a prática da violência pode estar relacionada à frustração sentida por uma pessoa, ou um grupo de pessoas, que se vêem privadas ou proibidas de acesso a certos bens materiais ou a um reconhecimento simbólico legítimo. Ele postula, portanto, que um jovem pode se envolver com delinquência para aceder ao movimento consumista das sociedades modernas e para isso acaba fazendo uso de meios ilegítimos para alcançar seus objetivos. Para Wieviorka, por trás do ato violento que, aparentemente, visava ao consumo, estaria um desejo do sujeito de se afirmar socialmente, de ganhar o respeito de outros membros da sociedade.

Em artigo publicado em 1997, na Revista Tempo Social, da USP, sob o título: O novo paradigma da violência, Wieviorka já discutia como as mudanças no mundo a partir da década de 1970 e a intensificação do processo de globalização foram decisivos para renovar os significados da violência e de suas expressões mais concretas. Para ele, a violência que era antes caracterizada política e ideologicamente, hoje está calcada na exclusão social e na falta de reconhecimento do outro enquanto sujeito social.

Na tese defendida por Wieviorka (2004) não seria, pois, qualquer sentimento de frustração que estaria na raiz do ato violento. A frustração capaz de desencadear a violência é aquela que faz o sujeito se sentir negado, discriminado socialmente, sem valor. O autor avalia, por exemplo, que os motins, frequentemente ocorridos na França, traduzem a cólera e o ressentimento dos jovens de se sentirem vítimas de mentiras e abandono, ao perceberem que as belas promessas da República: liberdade, igualdade e fraternidade, não passam de promessas. Cria-se, desse modo, um fosso entre aquilo que as Instituições Republicanas prometem e as possibilidades de realização de projetos dos jovens. É na interface entre o desrespeito das Instituições políticas e o descrédito social que a violência urbana juvenil encontra rapidamente o seu caminho.

No Brasil e no mundo, parece haver pouco interesse nos sentimentos que assolam os adolescentes, principalmente os infratores. Os repórteres responsáveis pela matéria *Anjos do Ódio*, no Correio Braziliense, comentada anteriormente, analisam que um ponto comum na história dos 11 depoentes é que todos entraram para o crime pelas mãos do abandono e da desigualdade social. Mas, certamente esse não é o dado que chama mais atenção dos leitores na reportagem e sim os atos infracionais e criminosos por eles praticados. Ora, as crianças e os jovens, personagens principais dessa e de tantas outras reportagens que já foram publicadas no Brasil, antes de cometerem seus primeiros atos infracionais já davam sinais de que alguma coisa na vida deles não estava bem. No entanto, nada foi feito para impedir que se tornassem vítimas e, conseqüentemente, algozes da violência.

Essa reportagem mostrou, para além do retrato da criminalidade juvenil, a existência de políticas públicas frágeis. Todavia, o especialista em Direito Processual, Talden Queiroz Farias, observa, em artigo escrito em 2007, em que analisa a falácia da diminuição da maioridade penal, que a maioria das reportagens divulgadas na imprensa brasileira tem o objetivo de explorar a violência sofrida, e principalmente a violência praticada pelos adolescentes, o que acaba por contribuir com a campanha em favor da diminuição da maioridade penal. “São jornalistas que fazem um estilo popular, a exemplo de Gil Gomes, José Luiz Datena e Marcelo Rezende, ao explorarem o enorme potencial publicitário da criminalidade junto às classes sociais menos privilegiadas”, analisa o autor.

O apelo comercial do crime é muito grande. A violência é vendida como acontecimento cotidiano e a redução da maioridade penal é oferecida como antídoto que pode contribuir para acabar com a impunidade, caso não contribua para diminuir o percentual de criminalidade nessa faixa-etária. A maioridade penal tem sido usada, inclusive, como plataforma política. Em época de eleição, reportagens que tentam, direta ou indiretamente, convencer os telespectadores sobre os benefícios da redução, acabam por ocupar grande parte da programação nas TVs abertas. Farias (2007) observa que o atual governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda e o senador Romero Jucá, por exemplo, já usaram do artifício da violência juvenil e do debate da redução da maioridade penal para ganhar visibilidade política. Ambos apresentaram Projetos de Emenda Constitucional (PECs) com propostas nesse sentido.

No dia 26 de abril de 2007 a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) aprovou voto favorável do relator, senador Demóstenes Torres, dos Democratas (DEM), à redução da maioridade penal de 18 para 16 anos. Este senador é relator de seis propostas de emenda constitucional sobre o tema. Foram 12 votos favoráveis e 10 contrários. O texto

irá a exame do Plenário em dois turnos de votação. De acordo com a repórter da Agência Senado, Gorette Brandão, em notícia divulgada em 26 de abril de 2007, o relator aprovou a PEC 20/99⁸, que teve como primeiro signatário o então Senador José Roberto Arruda⁹, com alterações que sugerem, por exemplo, que jovens entre 16 e 18 anos, para serem responsabilizados criminalmente, deverão passar antes por exame biopsicológico para determinar se têm discernimento do ato delituoso cometido. O laudo técnico deverá ser emitido por junta nomeada pelo juiz. Também consta no projeto que nos casos de pena com restrição de liberdade, os jovens devem ficar em local distinto dos presos com idade acima de 18 anos.

O bloco contrário à redução, representado pela senadora Patrícia Saboya¹⁰, argumenta, segundo Brandão (2007) que: (1) a criminalidade entre os jovens tem causas mais complexas e que soluções passariam por avanços na área de educação e nas condições gerais de vida das famílias; (2) jovens respondem por apenas 10% do total de delitos no país, índice estável há dez anos e abaixo da média mundial, de 11,6%; (3) é falsa a crença de que os crimes cometidos pelos jovens ficam impunes e que são excessivamente brandas as medidas previstas no ECA, já que o Estatuto indica que, dependendo da gravidade da infração, o adolescente pode ficar sem liberdade por até três anos, o que significa um sexto de vida daquele que tem 18 anos de idade e isto é proporcional a uma pena de nove anos a seis anos de um adulto¹¹.

De acordo com dados divulgados em 2006 pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para prevenção do delito e tratamento do delinqüente (ILANUD), vinculado ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF¹²), de todos os crimes e delitos cometidos no Brasil, 10% são cometidos por adolescentes e 90% por adultos. Destes 10%, mais de 70% são crimes contra o patrimônio, sendo minoria os delitos graves e homicídios. No entanto, a forma como as infrações cometidas por adolescentes e jovens são divulgadas conduz a sociedade a associar a violência social aos jovens, alimentando o movimento em favor da redução da maioria penal.

⁸ O texto desse projeto de emenda constitucional pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=837

⁹ Na época em que a PEC 20/99 foi apresentada ao congresso, o então senador José Roberto Arruda pertencia ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), hoje, está filiado ao Partido Democrata (DEM).

¹⁰ A senadora Patrícia Saboya pertencia, em 1999, ao Partido Popular Socialista (PPS) e hoje está filiada ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

¹¹ Não há dados que indiquem, na reportagem, quais as fontes bibliográficas utilizadas pela Senadora Patrícia Saboya para apoiar seu pronunciamento a respeito da redução da maioria penal.

¹² Ver site: www.unicef.org.br para outras informações acerca das taxas de criminalidade no Brasil.

Os contra-argumentos apresentados pelo senador Demóstenes Torres, às alegações da senadora Patrícia Saboya, buscam mostrar que a questão da criminalidade é de fundo moral e que jovens com idade entre 16 e 18 anos têm capacidade de discernir sobre atos corretos ou não. Em relação a esse argumento, Volpi, em *chat*¹³ sobre o tema da redução da maioria penal, promovido pelo Jornal Último Segundo do portal IG, em 27 de abril de 2007, postula que a “questão do crime entre jovens e adolescentes não é o discernimento sobre o delito praticado” e esse argumento não justifica a redução. Analisa ainda que “o que recupera o adolescente não é a duração da pena, mas a intensidade de sua aplicação”. Ele prossegue esclarecendo que atualmente é feita uma interpretação errada do ECA, porque o documento já prevê que adolescentes que cometem crimes graves, após três anos de prisão, podem ser submetidos a outra medida por mais três anos.

Certo de que a redução da maioria penal não traz nenhum benefício, Volpi (2007b) informa também que esta medida já adotada em outros países como Argentina, Chile e Alemanha, por exemplo, não resolveu o problema da violência. Volpi avalia que a aprovação do projeto de emenda constitucional “é um jogo de cena dos parlamentares” que se aproveitaram dos diversos noticiários e do clamor social suscitado por mortes como a menino João Hélio para ganharem visibilidade.

Autores brasileiros que têm discutido a violência e a adolescência, em áreas de conhecimento como psicologia e sociologia, tais como Belloni (2004), Porto (2002), Menandro, Trindade e Almeida (2005) e Ramos e Novo (2003) têm assinalado a distância que separa o que tem sido noticiado pela mídia e os registros oficiais dos crimes e delitos cometidos pelos adolescentes. Essa distância revela uma superestimação da violência juvenil e contribui para intensificar a relação entre juventude e violência.

Certas narrativas jornalísticas, especialmente aquelas de estilo policialesco, têm sido responsáveis, frente à opinião pública, pela construção da imagem de crianças e adolescentes associadas com atos de natureza perversa. Observações da doutora em Psicologia, Paula Inez Cunha Gomide (1990), já buscavam mostrar como a mídia tem criado a imagem de um adolescente nocivo à sociedade, um sujeito desumano, com agressividade incontrolada. O fato é que parece haver um grande descompasso entre o sentimento de insegurança e medo que os jovens suscitam no imaginário coletivo, com ajuda da mídia, e o efetivo potencial de violência embutido na delinquência juvenil.

¹³ O Chat com Mário Volpi está na íntegra em: http://wchat.ig.com.br/editorial/materias/429001-429500/429256/429256_1.html

Esta associação entre juventude e violência é um fenômeno mundial. O sociólogo, professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenador do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana da UFRJ, Michel Misse, tentou, em 2003, explicá-la a partir de um estudo acerca do envolvimento dos jovens com o tráfico de drogas. O autor afirma que a participação dos jovens com a criminalidade aumentou, em meados dos anos 80, quando traficantes mais velhos e, portanto, mais experientes, começaram a ser presos em sucessivas operações policiais, o que exigiu que os mais jovens assumissem o comando até que o verdadeiro “chefe” dos negócios pudesse voltar à ativa. A análise de Misse mostra que os jovens estão envolvidos com o mundo do tráfico principalmente por intermédio do mercado de maconha e cocaína que costuma ser chamado de *movimento*. O *movimento* se organiza de quatro maneiras diferentes e duas delas têm a participação mais freqüente dos jovens como agentes da criminalidade, qual seja, aquela intitulada de “tirania centralizada” e a chamada “tirania segmentada”. Segue uma rápida explicação do autor sobre cada uma dessas formas específicas de organização:

1) mandonismo: a população local se divide no apoio ao “dono”, geralmente herdeiro familiar do negócio e líder conhecido de todos e reconhecido por uma parte significativa da comunidade; 2) dominação não-legítima com pretensão de legitimidade local: é o caso em que o “dono” e os gerentes são nascidos e criados na comunidade, pertencem a famílias locais, respeitam os moradores e tendem a protegê-los de criminosos externos. Geralmente investem em melhoramentos no local, influem politicamente e ajudam os mais necessitados, mas não obtêm o apoio sequer da metade da população local; 3) tirania centralizada: dominação não-legítima sem pretensão de legitimidade local. Impõe-se um único dono pelo medo e se isola da comunidade local, mas mantém contato através de subordinados nascidos e criados no local. Nasce geralmente de invasão e o dono é estranho à comunidade; 4) tirania segmentada: vários donos estranhos à comunidade disputam o território pela imposição do medo e pela guerra permanente entre si, sem qualquer interesse pelos moradores. (Misse, 2003, p. 7).

Os dois últimos tipos de estrutura do *movimento* são operados por agentes entre 18 e 25 anos, enquanto as duas primeiras são operadas por agentes situados na faixa etária de 26 a 35 anos. Além de cometerem o crime ilegal de tráfico de drogas, essas organizações, na

avaliação de Misse (2003), são movidas por ações cujo volume de violência é muito grande e também merecia ser explicado.

Os efeitos que a violência associada ao tráfico de drogas causam na sociedade são muito intensos e ajudam a colocar o jovem na mira da justiça criminal, não apenas por praticarem atos criminosos, mas principalmente, por se constituírem como os mais vitimizados.

Relatório do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) contendo os dados de uma pesquisa sobre Homicídios de crianças e jovens no Brasil¹⁴, de 1980 a 2002, mostra que nesse período de 23 anos os assassinatos de crianças e adolescentes aumentaram 306%. Em números absolutos os assassinatos aumentaram de 1.825 em 1980 para 8.817 em 2002.

Há um nítido crescimento dos homicídios em todos os Estados do país, em todas as faixas etárias e em ambos os sexos, advertem as pesquisadoras do NEV/USP, Maria Fernanda Tourinho Peres, Nanci Cardia e Patrícia Carla dos Santos (2006). Os números são os maiores do mundo em países que não enfrentam guerra interna ou rebelião armada. São Paulo (36,8% dos homicídios no país), Rio de Janeiro (17%) e Pernambuco (8,7%) aparecem como os Estados onde ocorrem mais homicídios de crianças e jovens.

Os dados dessa pesquisa não se constituem em novidade, visto que vários estudos têm mostrado o crescente número de homicídios de adolescentes, mas eles ajudam a revelar o cenário problemático em que vivem nossas crianças e adolescentes no Brasil. Quase 90% das mortes ocorreram na faixa etária dos 15 aos 19 anos, com predominância do uso de armas de fogo (59%). As conclusões de Peres e cols. (2006) mostram que o maior número de vítimas se concentra nos grandes bolsões de exclusão.

Para alguns pesquisadores, a violência, inclusive a que enreda crianças e adolescentes, é resultado da desigualdade social, que vem se mantendo, no Brasil, há décadas, quase intocável, inclusive por força da ausência de políticas sociais e públicas compensatórias que, efetivamente, transfiram renda dos grupos mais ricos para os mais pobres. Sob esta perspectiva, não haveria sentido em distinguir vítimas e agressores. Todos seriam, cada um segundo suas trajetórias pessoais,

¹⁴ O relatório está disponível para *download* no site: <http://www.nevusp.org>.

potencialmente vítimas, pouco importando se atores passivos ou ativos da violência. (Peres e cols, 2006, p. 30).

Embora as pesquisadoras afirmem que não se pode deduzir desses dados uma relação de causa e efeito, o que parece figurar é o fato de que a maior parte dos homicídios aconteceu em regiões periféricas que se caracterizam por ausência de políticas públicas, pouca oferta de emprego, carência de espaços de lazer e baixa escolaridade. As recomendações do relatório incluem a melhoria da qualidade da informação sobre vitimização de crianças e adolescentes, o desenvolvimento de táticas de precaução e medidas para conter e reduzir o número de casos, além do apoio a novas pesquisas na área.

Os estudos de Paulo Sérgio Pinheiro e Guilherme Assis de Almeida (2003), também pesquisadores do NEV/USP, indicam que os pobres são as vítimas preferenciais: “Quando as estatísticas de crime são distribuídas por área, aparece uma correlação entre os bairros pobres e o risco de vitimização” (p. 45). Por outro lado, as taxas de homicídios são mais baixas onde os indicadores sócio-econômicos são mais elevados.

Em entrevista para o jornal Agência Brasil, da empresa Radiobrás¹⁵, Volpi (2007a), divulgou que em 2005 houve cerca de 5,5 mil assassinatos de crianças e adolescentes, contra aproximadamente 800 homicídios praticados por jovens. O autor considera que a solução para o problema da violência entre os adolescentes está no alargamento de projetos com pequenos grupos de adolescentes em atividades pedagógicas e terapêuticas que os auxiliem a reformular suas vidas sem a prática de delinquência. O UNICEF, por exemplo, tem projetos em vários lugares do país, todavia, o escasso investimento público nesta área e a falta de continuidade das políticas inviabilizam a multiplicação deles por todo o país.

Dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), divulgados pelo jornal eletrônico Contas Abertas¹⁶, em matéria publicada em 13 de setembro de 2007, mostram a displicência com que são tratadas as questões de cunho social envolvendo os jovens no Brasil. O jornal informa que de janeiro a agosto de 2007, o governo aplicou apenas R\$ 1,7 milhão do total de R\$ 24,5 milhões autorizados em orçamento para o Programa de Atendimento socioeducativo do Adolescente em Conflito com a Lei. A parcela investida corresponde a 5,3% do total previsto para 2007 e esse

¹⁵ A entrevista pode ser lida em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/02/materia.2007-03-02.6459842009/view>

¹⁶ O leitor pode acessar a reportagem completa que está publicada na *homepage* do jornal Contas Abertas: http://contasabertas.uol.com.br/detalhe_noticias/auto=1909.htm

recurso visa otimizar a estrutura dos locais previstos para acolher jovens envolvidos com a criminalidade e ministrar medidas de reinserção na sociedade, ação preconizada pelo ECA.

Diante da polêmica que o ECA e as políticas públicas na área da infância e adolescência têm suscitado, parece inevitável tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes a partir do contexto de uma sociedade violenta. Adorno (1995), afirma que “a história da sociedade brasileira pode ser contada como uma história social e política da violência” (p. 303). Isto significa dizer que a violência tem direcionado e tem sido um elemento fundador das práticas sociais, o que leva a crer que a violência oferece elementos de ancoragem para as representações sociais dos adolescentes e de seus direitos.

Nesse sentido, vale questionar se os reflexos que este sentimento difuso de violência faz emergir no mundo global, não poderiam gerar conseqüências marcantes para o respeito aos direitos da infância e da adolescência. Cabe mesmo questionar se o que é falado sobre a violência entre os jovens corresponde efetivamente aos atos de violência por eles praticados, considerando que eles vivem em um território social que, tal como observa Silva (2004b), está atravessado diretamente por uma sociabilidade violenta. Esse território acaba por colocar os jovens e adolescentes como atores e como vítimas dessa violência difusa, exagerada e arrebatadora que se irradia nas sociedades modernas.

A sociabilidade violenta no bojo da violência urbana

A violência urbana configurou-se como um fato próprio do processo de crescimento e desenvolvimento das grandes metrópoles. Sua amplitude sugere um descumprimento das normas e leis que parece ser inerente às grandes cidades e que tende a expandir-se para as pequenas cidades circundantes. Esse fenômeno tem origem na dinâmica do processo de contradição do desenvolvimento econômico e social que experimentam os grandes centros urbanos e, segundo o professor de Sociologia Jurídica, D Jason Della Cunha, no caso específico dos países latino-americanos – e particularmente o Brasil – a grande concentração de riquezas e a profunda desigualdade social “representam os espaços nos quais as contradições entre ostentação e indigência se tornam mais evidentes” (Della Cunha, 2004, p. 65).

Assim, uma das causas da violência urbana seria para este autor o alto índice de exclusão dos sistemas organizados de produção da sociedade capitalista. Nessa mesma linha de compreensão, diante dos argumentos descritos por Silva (2005) sobre a violência urbana, Misse (1999) analisa que a emergência da violência urbana ampara-se na “incompletude do processo de constituição do assalariamento no Brasil” já que o

capitalismo brasileiro não conseguiu viabilizar uma contrapartida que promovesse a universalização da cidadania à expropriação econômica.

Embora não afirmem que as desigualdades econômicas, sociais e raciais sejam causas da violência, Pinheiro e Almeida (2003, p.29) também postulam que no Brasil a violência “está profundamente arraigada na enorme desigualdade que existe entre as classes dominantes e quase todo o resto da população”.

Nesse contexto, a socióloga Angelina Peralva (2001) chama atenção para a idéia de desigualdade que freqüentemente costuma ser citada entre as causas da violência, mas lembra que a desigualdade não pode por si só justificar a violência urbana. A autora cita três argumentos para apoiar essa tese: (a) o crescimento da igualdade face à política teria afastado o clientelismo tradicional, trazendo uma nova capacidade de ação coletiva aos trabalhadores tanto do meio urbano quanto do rural; (b) os níveis de educação no país embora ainda não sejam capazes de atender às necessidades de desenvolvimento, cresceram substancialmente; (c) as transformações na vida urbana permitem agora um amplo acesso das camadas populares ao consumo de massa. Em outras palavras, a autora pressupõe que, embora desigualdades enormes permaneçam no que se refere a cada um desses indicadores, é fundamental entender que, do ponto de vista dos segmentos sociais populares afetados por eles, o crescimento das bases materiais da igualdade foi enorme em um período de tempo relativamente curto.

Por outro lado, Peralva (2001) reconhece que as desigualdades econômicas permanecem em níveis bastante elevados e uma consequência gerada por essa desigualdade é que os brasileiros se acostumaram a pensar que tudo pode ser privatizado sem prejuízo para a vida social.

Essa escolha que não é criticável em si, no sentido de que corresponde a uma certa representação da igualdade democrática que prevalece nos países de cultura liberal, teve como consequência uma qualidade de vida bastante medíocre, não apenas para os pobres, mas para o conjunto da população, pelo menos nos grandes centros urbanos. Daí a importância de uma reversão dessa tendência. Uma limitação das mais altas rendas na sociedade brasileira graças a certas medidas fiscais talvez não tenha um impacto significativo no plano econômico, mas certamente teria um impacto importante no plano simbólico, no sentido de ajudar os brasileiros a pensarem seu país como uma coletividade sociopolítica cujos vínculos só teriam a ganhar em serem estreitos (Peralva, 2001, p. 30).

A tese defendida por Peralva (2001) para explicar a violência urbana propõe que o crescimento da igualdade democrática produz conflitos entre os indivíduos e que esses conflitos não são tratados em bases institucionais apropriadas, o que faz emergir a violência. São os interesses individuais e não os coletivos que estariam na raiz de toda a problemática que envolve a violência nas grandes cidades.

A violência urbana é, para Pinheiro e Almeida (2003), algo que “subverte e desvirtua a função das cidades, drena recursos públicos já escassos, ceifa vidas – especialmente dos mais jovens e dos mais pobres – dilacera famílias, modificando nossas existências dramaticamente para pior”. (p. 09) Assim, a representação da violência urbana se constitui como artifício fundamental para a compreensão das práticas e relações sociais da atualidade. Ela é caracterizada por uma representação coletiva de práticas e de modelos de conduta que não pode ser ajustada nem adulterada.

Essa violência, que não é uma preocupação exclusivamente brasileira, sublinha fortemente o rompimento da normalidade cotidiana e encerra como probabilidade de ação, em muitas ocasiões e para muitos jovens e adolescentes, o envolvimento com a criminalidade, principalmente na condição de vítima. Silva (2004a) chama a atenção para o fato de que a criminalidade violenta e organizada indica transformações culturais extremamente profundas e a formação de uma sociabilidade radicalmente nova, uma sociabilidade da violência.

A noção de sociabilidade violenta desenvolvida por Silva (1995, 2004a, 2004b) ainda é, nas palavras do próprio autor, muito incipiente e compreende as novas formas de organização social das interações e relações de força entre indivíduos ou entre grupos. Esta noção se configura importante para as discussões aqui propostas, por oferecer elementos teórico-conceituais capazes de nos remeter ao contexto contemporâneo em que as experiências e práticas sociais da juventude brasileira acontecem. Tais práticas recusam relações solidárias e preceitos de reciprocidade nas vivências diárias e parecem ser, além de tudo, fundamentadas em manifestações concretas de força por parte de indivíduos ou grupos.

Uma parte importante da argumentação de Silva (1995) indica que esse individualismo não destrói e nem mesmo entra em choque com as outras formas de sociabilidade, conservando-se numa relação contínua de coexistência e proximidade. Essa expressão inédita e particular do individualismo contemporâneo resulta em formas de interação que se constituem em “técnicas de submissão que eliminam a vontade e as

orientações subjetivas dos demais participantes como elemento significativo da situação” (Silva, 2004a, p. 77).

Essa idéia de sociabilidade trazida por Silva (1995, 2004b) não se estabeleceu em função de uma grande ausência ou ineficiência estatal e nem do falido sistema de justiça criminal. Esse novo padrão de sociabilidade cresce e ganha força, segundo esse autor, como consequência de pelo menos dois fatores: o progressivo aumento da individualidade, ou mesmo um novo tipo de individualismo, e as transformações surgidas nas últimas décadas nas sociedades capitalistas.

Para explicar essa nova forma de sociabilidade que atravessa a estrutura social, principalmente das grandes cidades brasileiras, Silva (2004a) se vale de exemplos rotineiros da violência urbana, tomando como referência a cidade do Rio de Janeiro, que pode ser vista como um caso característico onde a violência dita as normas e as regras sociais. Isto é, mesmo que o conjunto das metrópoles brasileiras possa servir de base para explicar a violência urbana e esse novo padrão de sociabilidade ao qual se refere Silva (1995, 2004a, 2004b), o Rio de Janeiro é uma capital que bem representa os fenômenos discutidos pelo autor.

De fato, uma série de matérias jornalísticas publicadas pela revista *Veja*, da década de 80 aos dias de hoje, mostra como a criminalidade no Rio de Janeiro denota a violência urbana brasileira. Essas matérias colocam em xeque o papel da polícia diante do salto na criminalidade, como é o caso da reportagem de capa, de 07 de janeiro de 1981: *Rio, uma metrópole ferida a bala*; e da matéria publicada em 14 de setembro de 1983: *Setembro quente no Rio de Janeiro*, que explorou a insegurança da população diante dos inúmeros saques e confrontos de rua que atemorizam a população carioca. Também se pode mencionar a reportagem de 28 de julho 1993, que buscou explicações para a chacina das crianças da Candelária; ou ainda a reportagem publicada em 08 de setembro de 1993 que mostrou o retrato da barbárie em Vigário Geral.

Outras reportagens, da mesma revista, mostram a força dos criminosos que, por meio dos freqüentes seqüestros e principalmente do tráfico, avançam e conquistam espaços cada vez mais importantes. Para exemplificar, pode-se citar ainda a matéria de 21 de abril de 2004: *A cidade que o medo construiu*. Essa matéria abriu espaço para mais uma discussão sobre a proliferação das favelas nas grandes cidades brasileiras a partir da guerra de traficantes na Rocinha que parou o Rio de Janeiro e expôs a tragédia urbana. Em 10 de janeiro de 2007 a *Veja* publicou também uma reportagem especial sobre o mapa do crime no Brasil e abordou temas como impunidade, legislação penal, seqüestro relâmpago e

envolvimento dos jovens com a criminalidade violenta.

A violência urbana, portanto, configura-se como um elemento fundamental para explicar a emergência da sociabilidade violenta. Para Silva (2004a) é no núcleo de sentido da violência urbana que a noção de sociabilidade violenta emerge. É a sociabilidade violenta – que rompe com idéia de alteridade, que provoca um distanciamento cada vez maior entre as pessoas de estratos sociais diferentes, que abre espaço para uma cultura de medo, de desconfiança, de competitividade, de insegurança, de representação do outro como inimigo – que faz crescer as manifestações de violência operada pelas gangues, pelos torcidas organizadas e por outros grupos em que a atuação dos jovens é percebida. Essa violência dita urbana e seus padrões diferenciados de sociabilidade revelam a existência de jovens sem projetos de vida, sem possibilidade criadora, sem chances e prerrogativas de usufruírem os direitos conquistados legalmente.

Aspectos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa

Diante do cenário apresentado, no qual violência, adolescência e direitos humanos se entrelaçam, interessou, particularmente a esta pesquisa, identificar, em uma perspectiva psicossociológica, as Representações Sociais (RS) que Policiais Militares e adolescentes elaboram sobre os adolescentes e seus direitos¹⁷.

Por pretender dar conta dos fenômenos objetivos existentes na relação entre os homens com a natureza e a sociedade, conforme indica Moscovici (1978), compreendendo os processos de influência que o fenômeno das representações sociais exerce sobre os seres humanos nas suas ações cotidianas, a teoria das representações sociais se mostrou pertinente para apoiar as análises dessa pesquisa, cujos elementos teóricos e conceitos estão descritos nas páginas seguintes.

A questão de fundo que orientou a pesquisa foi: Quais RS têm sido formuladas sobre os adolescentes e sobre seus direitos, no contexto de uma sociedade violenta? Para responder a essa pergunta, optou-se por limitar duas categorias sociais particulares, às quais supõe-se que, em maior ou menor grau, sustentam elementos de RS amplamente partilhados ao mesmo em tempo que, enquanto categorias sociais distintas, na perspectiva intergrupal (PMs X Jovens) e intragrupal apresentam variações importantes.

Assim, as questões que mais precisamente se constituem no fio condutor desta

¹⁷ Esta pesquisa está inserida em um projeto sobre Adolescência e Direitos Humanos, coordenado pela professora Angela Maria de Oliveira Almeida e subvencionado pelo CNPq, no período de 2006 a 2009.

pesquisa são: (a) Qual o conteúdo das RS de adolescentes e dos direitos dos adolescentes sustentados pelos PMs e pelos jovens? (b) É possível identificar variações intergrupais e intragrúps nas RS dos direitos dos adolescentes? (c) Existe uma relação entre as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes sustentadas pelos PMs e pelos Jovens?

Os policiais militares foram convidados a participar da pesquisa porque se constituem em profissionais que compõem as Forças de Segurança do Estado e são oficialmente responsáveis por garantir a preservação da ordem pública e assegurar aos cidadãos o exercício de seus direitos e garantias fundamentais previstas na Constituição Federal (CF) e nos aparelhos internacionais subscritos pelo Brasil, conforme art. 5º, § 2º, da CF. Abre-se um parêntese aqui para lembrar que a garantia da ordem pública não é responsabilidade apenas da polícia. Os instrumentos de coação do Estado, existentes na justiça, no Ministério Público e no sistema prisional, devem agir de forma integrada para que esse direito possa ser garantido.

Uma observação importante sobre a polícia e que merece destaque é aquela indicada pelo sociólogo Dominique Monjardet (2003) quando busca compreender o que faz a polícia. Para ele é preciso que esteja claro o contexto de trabalho desse profissional que é demandado a agir com base em três diferentes fontes: a hierarquia superior, a sociedade, e a própria iniciativa policial. Isto significa que o aparelho policial é, ao mesmo tempo, um instrumento de poder que dá ordens, um serviço público e uma profissão com interesses próprios. Essa constatação leva a crer que essas dimensões são constantes geradoras de tensões, o que não pode ser perdido de vista quando se pensa no cotidiano de trabalho desse profissional.

A opção por policiais atuante no Batalhão Escolar do Distrito Federal se justifica pelo fato de que eles passam por cursos de formação onde a temática da juventude e dos direitos humanos é freqüentemente abordada, dando a estes profissionais condições de discutir esse tema não apenas a partir de suas próprias experiências, mas também, tendo por base os discursos acadêmicos, científicos e jurídicos. Além disso, a proximidade cotidiana desses profissionais com os adolescentes, certamente, os impele a pensar sobre os direitos adquiridos por essa parcela da população. Isto significa que os policiais, tal como os próprios jovens, constituem-se em categorias sociais particulares que sustentam elementos de RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes largamente compartilhados.

Os jovens também participaram dessa pesquisa porque se considerou importante dar a eles o lugar de protagonistas na representação de seus direitos e da sua própria condição

humana. Tal condição tem mostrado que ao mesmo tempo em que eles têm sofrido imensamente com a violação de seus direitos, eles têm sido vistos pela população como um dos principais agentes de violência, tendo um prejuízo social considerável.

No que concerne o grupo de jovens, as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes foram acessados por participantes inseridos em escolas públicas e particulares, nos três anos do Ensino Médio, onde foi possível encontrar sujeitos com idades variáveis entre 15 e 26 anos, considerando-se aí os anos de repetência e/ou desistência, enfrentados por alguns. No conjunto de dados, mesclam-se, portanto, as representações de participantes com contextos sócio-econômicos distintos. Entende-se que considerar apenas participantes de um mesmo estrato social poderia enviesar a coleta de dados, já que a vivência desses jovens com os direitos que lhes são próprios, certamente se dá de modo diferenciado.

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, bem como nas questões de pesquisa delineadas, o objetivo principal foi assim definido:

Identificar as Representações Sociais que Policiais Militares e jovens elaboram sobre a adolescência e sobre os direitos dos adolescentes.

Nesse sentido, traçaram-se como objetivos específicos:

(a) examinar o campo comum e a estrutura das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes enunciadas pelos PMs e pelos jovens;

(b) identificar as possíveis variações individuais e grupais das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes, em função das pertencas sociais dos sujeitos da representação e da natureza do objeto da representação (adolescente, adolescente normal, adolescente carente e adolescente infrator);

(b.1) Explicitar as relações entre as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes sustentadas pelos PMs e pelos jovens

(c) examinar nas RS de adolescência os elementos sócio-históricos de ancoragem para as RS dos direitos dos adolescentes.

Os objetivos desta pesquisa se apoiaram na abordagem teórica proposta, em 1993, pelos pesquisadores da Teoria das Representações Sociais (TRS) Willem Doise, da Universidade de Genebra, Alain Clémence, da Universidade de Lausanne, e Fábio Lorenzi-Cioldi, também da Universidade de Genebra, sobre a qual esse estudo foi apoiado.

Coerente com seus pressupostos, estes autores propõem uma abordagem societal para estudar as representações sociais, a qual se estrutura em torno das seguintes dimensões:

A primeira dimensão pressupõe a existência de uma partilha comum de crenças entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as representações sociais se constroem em relações de comunicação alicerçadas pela linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas. **No âmbito específico desta pesquisa, tratou-se de verificar como os participantes organizam suas idéias, suas crenças, seus valores e atitudes em relação à adolescência e aos direitos das crianças e adolescentes**, a partir da análise do grau de concordância, responsabilidade e respeito frente a esses direitos e da atribuição de fatores explicativos para as violações dos direitos adquiridos por crianças e adolescentes ao longo da história jurídica brasileira. Estudar as representações sociais com base nessa dimensão significa identificar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, identificar o campo comum das representações sociais.

A segunda dimensão refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades na tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação. Estima-se aqui que **os princípios organizadores das tomadas de posição individuais estão relacionados ao grau de responsabilidade, por exemplo, atribuída aos diferentes agentes sociais, independente do conteúdo específico dos direitos das crianças e adolescentes**. Pereira e Camino (2003), da Universidade Federal da Paraíba, indicam que nessa segunda dimensão do estudo das representações são analisados os princípios organizadores desses posicionamentos na estrutura do campo representacional, em função da variabilidade das percepções individuais no que tange ao conteúdo objetivado. Nesta dimensão analítica, portanto, estudar as representações equivale a identificar os princípios organizadores das variações individuais e grupais. Para a análise dessa dimensão levou-se em conta a inserção social dos sujeitos da representação, já que a Teoria das Representações Sociais (TRS), em sua perspectiva societal, considera os indivíduos como atores sociais que fazem parte de diferentes grupos e neles desenvolvem diferentes papéis sociais. Tais pertenças sociais, por sua vez, ligam-se à regulamentação das condições e as ações que determinam a construção das formas de representações diante de situações específicas da realidade diária, conforme observa Molinari e Emiliani (1999), professoras da Universidade de Parma e Bologna respectivamente, na Itália.

A terceira dimensão considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou posições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Em outras palavras pode-se dizer que as ancoragens referem-se às relações entre os indivíduos e as instituições que operam no seu país.

O impacto das crenças e dos valores nos princípios organizadores das tomadas de posição em relação aos direitos foi analisado de maneira específica, notadamente pelos pesquisadores da Suíça, Dario Spini e Doise (1998), em relação aos direitos do homem, e pelas pesquisadoras italianas, Molinari e Emiliani (1999), no estudo das representações sociais dos direitos da criança. Essas investigações mostraram que as diferentes posições em relação aos direitos são estreitamente ligadas à adesão prioritária a certos valores. Logo, **nesta fase, a ênfase do estudo das representações sociais recai sobre a ancoragem das diferenças individuais e grupais.** A *ancoragem* é, segundo o psicólogo romeno Serge Moscovici (2003), principal teórico da TRS, o processo responsável por transformar tudo aquilo que nos surge como intrigante, alheio, distante, em algo conhecido “é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p.61). Assim, ao ancorar tenta-se reduzir idéias estranhas a categorias e a imagens comuns e colocá-las em uma conjuntura familiar.

Com base nessa abordagem teórico-metodológica, as hipóteses empíricas da pesquisa estão delineadas como se segue:

- (a) Nas RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes são encontrados elementos mais transversais e mais amplamente partilhados (elementos consensuais). Estes elementos espelham o campo comum das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes enunciadas pelos PMs e pelos jovens e independeriam do lugar ocupado pelo sujeito da representação;
- (b) Nas RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes há elementos que mostram certas variações decorrentes tanto da inserção social dos sujeitos (PMs e jovens), como do objeto de RS (adolescente, adolescente normal, adolescente carente e adolescente infrator);
- (c) As RS da adolescência oferecem elementos de ancoragem para as RS dos direitos

dos adolescentes.

Vale evidenciar que a investigação que ora é apresentada aqui encontrou suporte em uma demanda social explícita advinda do debate entre violência e adolescência que insiste em associar os jovens com a criminalidade. Esta pesquisa se justificou, portanto, por entender-se que a adolescência, a violência e os direitos humanos se constituem em objetos, que fazem parte da dinâmica da realidade social, cuja compreensão é importante para, em última análise, desvelar-se os significados dados aos comportamentos dos indivíduos no que se refere às práticas cotidianas diante da violência juvenil e dos direitos adquiridos pelos adolescentes ao longo da história.

Para que o leitor possa melhor visualizar os elementos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa, a Tabela 1 apresentada a seguir busca sintetizar as informações essenciais dessa sessão, no que se refere às questões de pesquisa, objetivos e hipóteses.

Tabela 1 – Síntese dos elementos teórico-metodológicos da pesquisa

<i>Questões de pesquisa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Hipóteses</i>
Questão de fundo	Principal	Teóricas (Doise & cols, 1993).
Quais RS têm sido formuladas sobre os adolescentes e sobre seus direitos, no contexto de uma sociedade violenta?	Identificar as RS que Policiais Militares e jovens elaboram sobre a adolescência e os direitos dos adolescentes.	1 ^a - Partilha de crenças comuns 2 ^a - Diferenciações interindividuais e grupais 3 ^a - Ancoragens das tomadas de posição.
Questões norteadoras:	Específicos	Empíricas
(a) Qual o conteúdo das RS de adolescentes e dos direitos dos adolescentes sustentados pelos PMs e pelos jovens?	(a) Examinar o campo comum e a estrutura das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes entre PMs e jovens;	(a) Nas RS da Adolescência e dos direitos dos adolescentes encontram-se elementos amplamente partilhados pelos diferentes grupos sociais.
(b) É possível identificar variações inter-individuais e inter-grupais nas RS dos direitos dos adolescentes?	(b) identificar possíveis variações individuais e grupais nestas RS em função das pertenças sociais dos sujeitos e da natureza do objeto de RS;	(b) Nas RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes há elementos que mostram certas variações decorrentes tanto da inserção social dos sujeitos como da natureza do objeto de RS.
(c) É possível identificar uma base histórica e cultural nas RS de adolescência que dêem sustentação às RS dos direitos dos adolescentes?	(c) Examinar nas RS de adolescência os elementos de ancoragem das RS dos direitos dos adolescentes	(c) As RS da adolescência oferecem elementos de ancoragem para as RS dos direitos dos adolescentes.

I - A SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA

Os elementos, noções e categorias discutidas teórica e conceitualmente nesse tópico têm papel essencial, pois revelam o pano de fundo sob o qual o debate acerca da adolescência e os direitos dos adolescentes têm acontecido. Nesse sentido, inicialmente, apresenta-se ao leitor uma série de perspectivas analíticas acerca do conceito de violência. Em seguida, faz-se uma análise sociológica da violência a partir do sentimento de insegurança e medo sofrido pela população brasileira diante das práticas violentas que imperam na sociedade atual. Nesta seção, ainda serão discutidas algumas formas de violência tomando como referência uma perspectiva psicológica de análise das razões da violência, visto que ela tem sido fundamental para a compreensão das atitudes dos sujeitos frente aos direitos humanos.

1.1 – Perspectivas de análise na conceituação da violência

A violência, fenômeno complexo e de formas variadas, é explicada a partir de diferentes abordagens. Não há consenso, entre os pesquisadores, sobre o que produz a violência e quanto a um conceito de violência que seja capaz de abarcar o fenômeno em toda sua complexidade, sem perder de vista o valor científico implicado nessa conceituação. (Arendt, 1994).

A complexidade diante da definição do termo violência se multiplica se for considerado que suas formas de conceituação e interdição estão, essencialmente, ancoradas em significados construídos histórica e culturalmente. São variados e igualmente complexos os elementos que devem estar presentes nas tentativas de sua conceituação, já que eles dependem de determinados contextos culturais e momentos históricos.

As construções sociais acerca da violência indicam que ela é cultural, ou seja, que diferentes grupos, concebem a violência de diferentes formas. Assim, o que é considerado violência para um grupo pode não ser para outro. Da mesma forma, ela é histórica e o que é considerado violência hoje, pode não mais ser considerado amanhã. De modo semelhante, as formas de intervenção em relação a essa problemática se diferenciam em face das inserções sociais dos agentes da representação e do contexto cultural onde a violência acontece.

O conceito de violência proposto pelo filósofo francês Yves Michaud (1989), e que procura dar conta da dimensão cultural que envolve a questão da violência, é bastante usado em pesquisas brasileiras (Anchieta & Galinkin, 2005; Magagnin, 1999; Noronha &

Daltro, 1991; Porto, 2002; Queiroz, 1999; Waiselfisz & Maciel, 2003) que discutem essa problemática. Este autor escreve que:

Há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, p. 10).

Decorre daí uma série de elementos fundamentais na definição de violência. A noção de coerção ou de força, conforme observa Tavares-dos-Santos (1995), supõe um dano a outro indivíduo ou grupo social, “seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia. Envolve uma polivalente gama de dimensões materiais, corporais e simbólicas, agindo de modo específico na coerção com dano que se efetiva” (p. 288). Além do mais, a afirmação de um dano supõe o reconhecimento de normas sociais vigentes, pertinentes a cada sociedade, em um determinado período histórico, o que sugere que a violência é, de fato, uma construção cultural e histórica.

Não é prerrogativa da definição proposta por Michaud (1989) a dificuldade conceitual. Na verdade, o conceito de Michaud abre possibilidades para a compreensão da variabilidade histórico-cultural, portanto, material e simbólica, que permeia o fenômeno da violência e, na análise de Porto (2002), esse fenômeno pode ser considerado polissêmico e plural, já que é um conceito empírico antes de ser teórico.

Em seu esforço de conceitualização da violência, Michaud (1989) aponta com esta definição a existência de tipos diferenciados de violência, reiterando a necessidade de pensar a violência a partir de suas relações com a cultura. É importante observar que, para Porto (2002), essa relação evidencia um segundo aspecto da dificuldade conceitual já mencionada:

se do ponto de vista teórico-conceitual a polissemia e a pluralidade referidas não podem ser sinônimos de adesão ao credo relativista, cuja exacerbação leva ao irracionalismo que, no limite, inviabiliza a atividade científica, do ponto de vista empírico, a ênfase posta na cultura, e nas especificidades próprias a toda e qualquer sociedade, exige um olhar que considere a relatividade valorativa presente nas distintas culturas e que implica necessariamente distintas representações da

violência as quais cabe ao sociólogo tomar como objeto de análise, caso tenha pretensões à elaboração de uma sociologia ou teoria da violência (Porto, 2002, p. 154).

Devemos, pois, entender os atos violentos como práticas complexas, constituídas por variados aspectos e produzidas socialmente. Assim, a definição trazida por Michaud (1989) sugere a existência de diversas modalidades de produção da violência e a idéia de que a violência supõe situações de dominação que abrangem todos os aspectos da vida social e política e se tornam cada vez menos passíveis de localização.

Ao discutir educação, violência e direitos humanos, o sociólogo Pedro Demo (2004) lembra que existem violências mais profundas, históricas, que não são nomeadas, mas que são tão sujas, agressivas e absurdas que merecem ser analisadas. O autor está se referindo aos contextos de violência menos visíveis e que corroem a espécie humana como a prostituição infantil, a fome, a discriminação contra as mulheres, a necessidade que muitas pessoas têm de viverem do lixo para que poucos vivam no luxo.

As idéias postuladas por Demo (2004) trazem um outro aspecto importante a ser considerado que é a relação entre violência e poder. Compreender a violência a partir das interações sócio-culturais e como resultante das desigualdades entre os diversos grupos, exige que ela seja examinada no âmbito das desigualdades de ordem econômica e política que permitem evidenciar formas diferenciadas de exercício do poder que se estabelecem entre indivíduos, grupos ou instituições. No contexto dessa discussão, os estudos da filósofa e socióloga alemã, Hannah Arendt, datados de 1999, acerca do conceito de violência e das relações de poder que se contrapõem às práticas violentas, mostram-se bastante pertinentes. Arendt pensou o conceito de violência a partir das questões políticas e de liberdade, relacionando a violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo, duas expressões imprescindíveis de poder. Para Arendt (1994, p. 36):

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

A exaltação da violência no mundo moderno acontece, segundo Arendt (1994), em

função da impossibilidade do ser humano agir em um mundo onde o poder foi monopolizado e a vida pública burocratizada. “A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder” (p. 44).

É interessante pontuar que na análise de Arendt (1994, 1999) poder e violência são opostos e essa oposição chama atenção à importância da instrumentalização da ação e a degradação da política. Dessa instrumentalidade se revela um procedimento de caráter racional que, segundo o sociólogo José Vicente Tavares dos Santos (1995), “envolve em sua própria racionalidade, o arbítrio, na medida em que o desencadear da violência produz efeitos incontrolláveis e imprevisíveis” (p. 289).

O entendimento de violência tal como postulado por Arendt (1994, 1999) indica a visão de violência como uma construção sócio-política. Para ela, pode-se considerar que, politicamente falando, é uma tentativa substituir a perda do poder pela violência, o que pode trazer a vitória, mas o alto preço que se paga por esta substituição é cobrado tanto do vencido quanto do vencedor. Embora insista em mostrar que a relação entre violência e poder não deve ser simplificada, esta autora reconhece que essas categorias distintas, aparecem usualmente juntas.

A ligação entre violência e poder dificilmente é esquecida pelos pesquisadores que se interessam pelas questões da violência. O antropólogo Gilberto Velho (1996), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, explica que a violência não se limita à utilização da força física, mas a possibilidade ou intenção de usá-la já constitui dimensão fundamental de sua natureza. “Vê-se que, de início, associa-se a uma idéia de *poder*, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro” (p. 10). Este autor aponta, ainda, a violência como resultado de um processo de diferenças, interações e conflitos que deve ser abordada cientificamente na totalidade do social em constante movimento, já que a vida social está longe de se constituir em um processo homogêneo. Velho explicita uma visão “em que a negociação da realidade, a partir das diferenças, é consequência do sistema de interações sociais sempre heterogêneas e com potencial de conflito” (p.11).

Ao debater sobre violência e mulher a brasileira, filósofa, professora da USP, Marilena Chauí (1984) entende que a violência pode ocorrer nas relações sociais as mais diversas, sendo que o próprio reconhecimento das diferenças entre sujeitos e grupos pode constituir-se em fonte de tensão latente ou manifesta.

As análises propostas pelo sociólogo Francês, professor na Sorbonne, Michel Maffesoli (1978, 1981, 1987) corroboram aquelas de Chauí (1984) e Velho (1996). Ele

entende a violência do ponto de vista do seu dinamismo interno, como herança comum a toda e qualquer civilização. Constitui-se em força e poder, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito. A luta é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos e recusas.

Os conflitos seriam então gerados pela falta de perspectivas em relação à neutralização das diferenças. Assim, de acordo com o autor, “a ausência de um sistema de reciprocidade, minimamente eficaz, se expressa em uma desigualdade associada e produtora de violência” (Velho, 1996, p.19).

Na perspectiva teórica de Michaud (1989) podemos considerar a violência como um fenômeno *imprevisível* e *difuso* que cresce a cada dia e se espalha, penetrando nas veias das sociedades, desrespeitando barreiras geográficas e de classe social. Em Michaud, essa imprevisibilidade que aparece na idéia de insegurança é importante para as análises aqui propostas porque é o sentimento de insegurança que assola a sociedade brasileira que direciona o interesse da população para os problemas de manutenção da ordem pública, como observa Silva (2004b).

1.2 – Violência, insegurança e medo: uma análise sociológica.

A discussão sócio-antropológica proposta, em 1998, pelas professoras da USP, Maria Cecília Sanches Teixeira e Maria do Rosário Silveira Porto, acerca da insegurança e violência procura mostrar como a insegurança e o imaginário do medo não são despertados somente pela prática e pela condição da violência cotidiana, mas por um “estado de violência” incorporado à cultura e ao imaginário individual e social. O “estado de violência” é alimentado pela intensificação do imaginário do medo conforme explicam Teixeira e Porto (1998):

A insegurança no mundo moderno está cada vez mais ligada à ascensão da violência, que, por sua vez, promove a base e o fortalecimento de um imaginário do medo. Essas questões – insegurança, violência, medo – vêm ganhando realce nas discussões e produções atuais, na mídia, nas universidades, nas escolas, no cotidiano das pessoas, em virtude das conseqüências que originam e da aparente falta de controle de que se revestem. (Teixeira & Porto, 1998, p. 51).

Ao fazer uma análise desses elementos, insegurança e medo, provocados pela violência cotidiana, Michaud (1989) indica que:

O sentimento de insegurança, que se encontra no coração das discussões sobre o aumento da violência, raramente repousa sobre a experiência direta da violência. Ele corresponde à crença, fundada ou não, de que tudo pode acontecer, de que devemos esperar tudo, ou ainda de que não podemos mais ter certeza de nada nos comportamentos cotidianos. Aqui, novamente, imprevisibilidade, caos e violência estão juntos. (Michaud, 1989, p. 31).

Ao discutirem a violência urbana sob uma perspectiva sociológica, Pinheiro e Almeida (2003) sugerem que o sentimento de insegurança transforma e desfigura a vida em nossas sociedades. Além do mais, de “lugares de encontro, troca, comunidade, participação coletiva, as moradias e os espaços públicos transforma-se em palco do horror, do pânico e do medo” (p. 09).

Observações de Almeida e Almeida (2004) indicam que esse sentimento de insegurança fez nascer ações e movimentos de diferentes naturezas. Para esses autores, na medida em que se aproximava do final do século XX, crescia na população a perplexidade frente ao imprevisível e surgia aí o sentimento de insegurança como um novo ingrediente que orientava e subjugava as práticas sociais cotidianas. Mobilizações sociais, tais como as ações para a paz se articularam em resposta a uma onda de *violência difusa*.

As análises de Teixeira e Porto (1998), de Michaud (1989) e de Almeida e Almeida (2004) são corroboradas por Silva (2004b). Esse autor postula que em consequência de uma comovente intensificação das vivências coletivas de insegurança pessoal, as populações urbanas têm prestado mais atenção às ações políticas frente à violência urbana e têm enfatizado mais as dificuldades das agências de controle e repressão ao crime. Silva analisa também que a crescente preocupação da população tem feito com que ela se mobilize para o debate sobre a expansão da cidadania, mas considera haver uma divergência entre a abordagem acadêmica e política do problema da violência urbana e a percepção do senso comum solidificado na representação da violência urbana, “descompasso que acaba por inviabilizar o entendimento das próprias práticas tidas como responsáveis pelo sentimento de insegurança que dá origem à questão” (Silva, 2004b, p. 37).

Em pesquisa empírica realizada sobre a violência urbana como fenômeno social que cresce progressivamente, Alba Zaluar (1995), antropóloga brasileira, postula que uma “cultura do medo fluída, facilmente contagiosa e instável, teve importantes consequências políticas na medida em que o medo imaginário tomou diferentes formas nas diversas

classes sociais e afetou suas inter-relações” (p. 392).

A atenção dada pelos pesquisadores, ao fenômeno violência, cresce junto com o próprio fenômeno. Nas sociedades modernas, o monopólio e a racionalização da violência, como advertem Teixeira e Porto (1998), provocam, de um lado, o desencadeamento que nada consegue reprimir, comprovado pelo aumento crescente da criminalidade e da insegurança urbana, e, de outro, à interiorização das normas.

De fato, não há como negar o crescimento da criminalidade violenta nos últimos anos. No Brasil, em 1982, a taxa de homicídio no Rio de Janeiro era de 23 por 100 mil habitantes. Em 1989, ela ficou quase três vezes maior: 63 para 100 mil habitantes. As maiores taxas de morte violenta são encontradas exatamente nos Estados mais ricos da federação: Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal (Zaluar, 1995a). As taxas de mortes violentas nos grandes centros urbanos brasileiros superam as de países que vivem conflitos armados, e neste cenário, o jovem se torna, cada vez mais, o principal alvo da violência.

No Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo (NEV/USP), Nancy Cardia coordena, há uma década, *surveys* sobre representações sociais da violência. Um destes estudos, publicado em 1999, mostra que, de fato, os mais jovens são os mais vitimados, direta ou indiretamente. Os dados apresentados por Cardia mostram também que os jovens em situação de risco¹⁸, que testemunham a violência e que são vítimas dela, dependendo da situação familiar podem se tornar vitimadores também. O mesmo fato foi observado por Simone Gonçalves de Assis, da Escola de Saúde Pública da Fiocruz, em 1994, em pesquisa realizada no Rio de Janeiro. Hartless, Ditton, Nair e Phillips (1995) também sugerem que os jovens infratores são aqueles que testemunharam ou foram vítimas de violência no passado.

A pesquisa realizada pelo sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz (2004), em parceria com a Secretaria Especial de Direitos humanos e o Instituto Ayrton Senna, traça um panorama da mortalidade na juventude brasileira e revela que, entre 1993 e 2002, os homicídios entre jovens de 15 a 24 anos cresceram 88,6%. Na população em geral, o crescimento foi de

¹⁸ Brasil, Alves, Amparo e Frajorge (2006) postulam que a concepção de risco na adolescência adquire, na atualidade, um desenho singular, relacionando-se à exposição à violência, às drogas e a precocidade das experiências sexuais. As autoras indicam que esses fatores se constituem em risco para o desenvolvimento do adolescente quando fazem parte do cotidiano de sua comunidade. Ou seja, quando atravessam as relações das quais os adolescentes participam cotidianamente, além de estarem presentes na dimensão macrossistêmica, em que questões políticas, culturais e ideológicas sustentam padrões desfavoráveis à saúde. No caso do Distrito Federal, as estudiosas apontam que os comportamentos e fatores de risco a que estão expostos os adolescentes são: violência (intrafamiliar e na comunidade), drogas, sexualidade precoce e tentativas de suicídio.

62,3%, índice mais de quatro vezes superior ao aumento populacional registrado no período (15,2%). Os homicídios cresceram a uma velocidade de 5,5% ao ano e as epidemias e doenças infecciosas que eram as principais causas de morte entre os jovens há cinco ou seis décadas, são substituídas, progressivamente, pelas denominadas “causas externas” de mortalidade, principalmente, os acidentes de trânsito e os homicídios.

Neste contexto, a sociedade brasileira vem conhecendo o crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas e, em especial, graves violações de direitos humanos. A emergência do narcotráfico, ao promover a desorganização das formas tradicionais de sociabilidade entre as classes populares urbanas, ao estimular o medo das classes médias e altas e ao enfraquecer a capacidade do poder público em aplicar lei e ordem, teve grande parte de sua responsabilidade na construção do cenário de insegurança coletiva.

Não era possível esperar, tal como observa Adorno (2002), que a sociedade brasileira estivesse imune a este movimento de tendências crescentes, mesmo porque o país se encontra no circuito das rotas do tráfico internacional de drogas e de outras modalidades de crime organizado em bases transnacionais como o contrabando de armas, atividades que parecem se constituir na bomba de combustão do crescimento da criminalidade violenta.

Estudos indicam que é o crime violento, sobretudo o crescimento dos homicídios, que parece estar na raiz dos sentimentos de medo e insegurança da população urbana (Cardia, 1999). É bem provável que o aumento desses crimes, notadamente dos homicídios voluntários, responda à emergência do crime organizado no Brasil, como sustenta Zaluar em vários estudos (1994, 1995, 1998).

Em meio a este sentimento de insegurança, frente a uma violência difusa, o cidadão comum é colocado cotidianamente diante de estatísticas assustadoras que retratam a violência entre jovens brasileiros. A pesquisa de Waiselfisz (2004) revela ainda que, em 2002, mais de 75% dos homicídios foram causados por arma de fogo. Homicídios, suicídios e acidentes automobilísticos são as causas das mortes de 59,9% dos jovens do país. No ranking internacional de homicídios de jovens, o Brasil fica em 5º lugar entre os 67 países em que há levantamentos semelhantes, atrás da Colômbia, Ilhas Virgens, El Salvador e Venezuela. Considerando a taxa de assassinatos cometidos contra a população em geral, o Brasil fica em 4º lugar, atrás apenas de Colômbia, El Salvador e Rússia.

Vale lembrar que em 2002 o Brasil tinha 35 milhões de jovens. Sete milhões não trabalhavam, nem estudavam. Para a UNESCO, a violência no país está relacionada à falta

de perspectiva desses jovens. Além disso, a maior parte das vítimas de violência hoje, no Brasil, é formada de jovens, negros, de baixa renda, entre 15 e 24 anos.

Esse tipo de afirmação costuma aparecer veiculada em meios de comunicação e ajudam a reforçar a idéia de que quem comete violência é a pessoa socialmente excluída por questões sócio-econômicas e não de outra ordem. Mas essa correlação entre violência e pobreza está pautada em um estereótipo que equaciona violência e miséria, conforme observa a socióloga e pesquisadora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Miriam Abramovay (2002). Isso faz com que se tenham poucas pesquisas tratando da relação entre violência e jovens de classe média. No entanto, Abramovay postula que alguns estudos tendem a mostrar que os jovens de classe média também experimentam exclusão. É uma “exclusão existencial em processos identitários” (p.44). Sobre essa discussão, a doutora em Psicologia Escolar e professora da USP, Sylvia Leser de Mello (1999, p.139) escreve que:

O que se pode notar, quer na TV, quer no rádio, quer nos jornais, é quase uma campanha de culpabilização coletiva dos pobres pela violência. Através das imagens e das palavras eles são rotulados. Não se vêem mais pessoas. Elas tornaram-se rótulos: vêm-se carentes, favelados, ladrões, menores infratores, delinquentes, criminosos, bandidos, viciados (...) porque parece que a sociedade deve reconhecer que há mortos dignos e outros indignos. Há violências que não contam, como se fossem ritos necessários à depuração da sociedade.

Estudos da socióloga Maria Cecília de Souza Minayo e de Simone Gonçalves de Assis (1994) indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que concentram maior índice de violência. Não se pode predeterminar uma classe social que sofre mais a violência, porque este é um fenômeno muito abrangente e complexo. Muitos estudiosos (Adorno, 2002; Cano & Santos, 2001; Sposito, 1998; Zaluar, 1994, 1999) sinalizam, portanto, que não há correlação de causalidade estrita entre violência e pobreza.

Sobre essa relação de causalidade Camacho (2001) considera que é um erro pensar que a violência se vincula apenas e diretamente à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje. “Verifica-se, por exemplo, o crescimento das práticas da violência entre os jovens de classes médias e de segmentos privilegiados da sociedade, nos seus diferentes espaços de atuação: na família, na escola ou na rua” (p. 125).

A tese que sustentava relações de causalidade entre pobreza, delinquência e violência

está hoje bastante contestada em vários estudos (Beato Filho, 1998; Beato Filho & Reis, 1999; Cano & Santos, 2001; Coelho, 1988; Saporì & Wanderley, 2001; Zaluar, 1994, 1999). Cláudio Chaves Beato Filho, coordenador do Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública, da UFMG (CRISP/UFMG) e Ilka Afonso Reis, realizaram uma pesquisa, em 1999, em que não identificaram qualquer correlação positiva entre as taxas de desemprego urbano no Município de Belo Horizonte e as taxas de criminalidade. Também em seu estudo sobre as relações entre renda, desigualdade social e violência letal, Cano e Santos (2001) afirmam não ser possível identificar clara influência da renda sobre as taxas de homicídio.

Esse debate acerca da causalidade entre pobreza e violência não parece estar ainda concluído, conforme observa Adorno (2002). Para Adorno os estudos que exploram relações entre desemprego e crime se baseiam em dados sobre o mercado formal de trabalho. Sabe-se que as recentes transformações na economia brasileira e na flexibilização das relações trabalhistas não apenas aumentaram as taxas de desemprego aberto, mas também vêm contribuindo para o aumento das taxas de desemprego disfarçado e para o inchaço do mercado informal, de cuja magnitude não se tem conhecimento preciso.

Ao observarem estimativas de mortalidade indireta, a partir de dados do censo de 1991, Alba Zaluar e Mário Monteiro, que é doutor em Saúde Pública, em pesquisa de 1998, concluíram que o risco de ser vítima de violência letal entre crianças e adolescentes de 5 a 20 anos dobra quando a mãe pertence a uma família cuja renda *per capita* é inferior a um salário mínimo. O risco é também maior para mães que vivem em favelas, comparativamente ao resto da população. Ademais, estudos sobre população prisional (Adorno & Bordini, 1989; Brant, 1994) indicam proporções elevadas de delinquentes procedentes do mercado informal que jamais tiveram carteira profissional assinada ou contrato formal de trabalho firmado.

Em sua análise sobre uso da violência por adolescentes pobres, Magagnin (1999) postula que a violência cometida por meninos e meninas que vivem em situação de pobreza, nas ruas, é antes de tudo, uma forma de confronto e resistência a uma sociedade que os marginaliza.

No que se refere a essa ligação entre violência e pobreza, Adorno (2002) explica que ela teve início durante o período de transição da ditadura para a democracia, ainda que, “desde os primórdios da República, trabalhadores urbanos pauperizados eram vistos como pertencentes às classes perigosas e passíveis de estreito controle social” (p. 108). Este controle incluía detenções ilegais, aplicação de torturas e outras formas de punição. Foi,

portanto, em nome desse controle que a associação entre pobreza e violência foi sendo intensificada.

Para vários autores (Dimenstein, 1994; Lucinda & cols., 1999; Zaluar, 1995) somente a pobreza e as condições de vida a ela associadas, não são suficientes para explicar o fenômeno da violência que necessariamente deve incluir uma “modificação nos padrões de valores” (Velho, 1996). Esses autores atribuem um papel determinante aos “fatores simbólicos”, presentes na cultura, caracterizando-se, assim, uma aproximação com os aportes da Teoria das Representações Sociais, tal como postulada por Moscovici (1961/1978).

As análises de Demo (2004) apontam para o equívoco da associação de violência e a noção de pobre “porque os ricos, em particular, em sociedade de concentração exacerbada de renda como a nossa, ao longo da história, sempre foram o estrato mais violento. O massacre de multidões nunca foi obra de pobre” (p. 138).

Sobre a questão da violência e sobre o poder político, a análise de Faleiros (2003) caminha também para o entendimento de que a violência revela um fracasso da democracia e da política. Particularmente, no caso brasileiro, é possível identificar facilmente a dificuldade do Estado em promover segurança e garantir os direitos dos cidadãos. A própria política de segurança pública, vista a partir do sistema penal brasileiro se revela frágil.

A fragilidade do sistema penal é tema de debate na pesquisa de Demo (2004, p. 139). Para ele, o “índice de reincidência entre os presos é de 2/3 mais ou menos, sem falar que o crime inteligente faz dos presídios seus novos quartéis, tamanha é a sua capacidade de corrupção do sistema”. Para este autor, isso demonstra a falência desse Estado que não consegue fazer-se um Estado de Serviço público.

A ausência de ordem pública também é apontada por Peralva (2001) como sendo responsável pelos altos níveis de risco urbano que caracterizam o país. Corroborando com essa idéia, Roberto Romano afirmou em 2001 que “se a política é a arte de fazer com que os homens vivam em paz, numa república, como o queria Hobbes, nossa política ainda está para ser feita” (p. 45).

Ora, os episódios que têm se repetido em São Paulo no último ano se constituem em exemplos claros de que não temos uma Política de Segurança Pública, capaz de oferecer aquilo que promete: ordem, paz e segurança aos cidadãos. Ao que parece, o caos e a transgressão da ordem mostram que em São Paulo, mais do que em qualquer outro lugar no Brasil, a violência tem assumido um caráter de total imprevisibilidade.

Não são poucos os estudos que reconhecem a incapacidade do sistema de justiça criminal (agências policiais, Ministério Público, tribunais de justiça e sistema penitenciário) em conter o crime e a violência nos marcos do Estado democrático de direito, como ressalta Adorno (2002). Especificamente os estudos deste autor mostram que o crime cresceu e mudou de qualidade, enquanto o sistema de justiça permaneceu operando como o fazia há três ou quatro décadas atrás. Em outras palavras, aumentou sobremodo o fosso entre a evolução da criminalidade e da violência e a capacidade de o Estado impor a lei e a ordem.

O profundo hiato entre o crescimento da violência e o desempenho do sistema de justiça criminal se agravou, na análise de Adorno (2002), em virtude dos novos problemas de reforma e controle institucional propostos pela transição política e pela consolidação do regime democrático. Tal agravamento se dá a despeito das iniciativas de reforma da legislação penal promovidas pelo governo federal e do re-aparelhamento do sistema de justiça criminal executadas pelos novos governos estaduais civis que se seguiram à queda do regime autoritário.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE-PNAD, 1990) foi investigado o comportamento social face à Justiça Pública. Os resultados foram surpreendentes. Eles revelaram que, no período de outubro de 1983 a setembro de 1988, 55,20% de todas as pessoas que se envolveram em diferentes conflitos (trabalhista, criminal, conjugal, desocupação de imóvel, pensão alimentícia, conflito de vizinhança, conflitos por posse de terra, cobrança de dívida, herança) não recorreram à justiça. Entre estes, o motivo preponderantemente alegado foi “resolveu por conta própria”, sendo que 42,69% se classificam nessa ordem de motivos. Salienta-se que 23,77% dos entrevistados revelaram não confiar nos serviços jurídicos e judiciais. Esses dados são indicativos da baixa confiabilidade nas instituições públicas e, em particular, na Justiça. A Justiça não é vista, pelos cidadãos, como instrumento adequado de superação do conflito social.

Tal como assinala Zaluar (1995), como poderes pouco ou nada legitimados têm tutelado relações sociais e políticas que se estabelecem na sociedade brasileira, as pessoas ficam cada vez mais suscetíveis a provocações, interpretadas como ameaças à sua honra e integridade. É nesse espaço de poderes não legitimados que a insegurança se instala.

Estudo realizado em 1982, por Roberto Augusto DaMatta, historiador e professor da PUC/RJ, sobre a organização política brasileira, revela que os seres humanos se agrupam e se organizam politicamente, constituindo um poder que busca controlar os conflitos entre os grupos que se formam no corpo social. Há grupos dominantes e grupos dominados que

se localizam em setores mais próximos ou mais distantes das esferas de decisão, o que pode gerar interesses antagônicos na coletividade.

O fato de os indivíduos transitarem em diferentes espaços da vida social lhes concede certa fluidez nesse antagonismo. Eles podem assumir posições diferenciadas, o que os coloca ora como dominados, ora como dominantes. Há, entre esses grupos socialmente construídos um autoritarismo que se refere, segundo Magagnin (1999), às violações dos direitos civis praticados pelos grupos dominantes e interiorizados pela população que não os respeita nas suas relações interpessoais.

Assim, para compreender a violência é preciso compreender as condutas humanas que lhes dão suporte, conforme afirma Peralva (2001). Essas condutas são favorecidas ou inibidas com base nas construções culturais de cada sociedade. No caso da sociedade brasileira, o que parece evidente, na opinião dessa autora, é que a violência tem crescido no país porque a experiência democrática apresenta algumas questões institucionais que ainda não foram discutidas e resolvidas. As considerações dessa autora, quanto ao crescimento da igualdade democrática, chamam atenção para as esferas públicas e privadas que compõem nossa sociedade. O público representado pelo Estado e o privado, pelo indivíduo, têm estado nos debates sobre violência. Tudo é agora privatizado conforme o dinheiro pode pagar. As pessoas se valem do dinheiro e, conforme avalia Zaluar (1995), a lei se deixa seduzir por ele.

Ao analisar o pensamento de Simmel, Leopoldo Garcia Pinto Waizbort (2000), professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), indicou que para aquele autor os indivíduos, antes diferenciados por aspectos qualitativos passaram a ser nivelados pelo dinheiro, na medida em que este se tornou o equivalente de todas as coisas, inclusive dos homens. Waizbort concorda com essa afirmativa e indica que, de fato, no presente, tudo se transforma em mercadoria cujo equivalente é o dinheiro. Assim, para que haja diferenciação entre os indivíduos é preciso que se busque a grandeza de valor na quantidade. O método de diferenciação deixa de ser qualitativo e se torna quantitativo. Quanto mais dinheiro mais diferente o indivíduo se apresenta.

Assim, o problema que se configura é que se as desigualdades sociais foram reduzidas, as desigualdades de renda se mantiveram em níveis exponenciais e crescem a cada dia. Na avaliação de Zaluar (1995), a violência que hoje é onipresente na sociedade brasileira, tem a ver com essas transformações de duas maneiras diferentes. A primeira é que o crescimento da igualdade democrática produz por si só uma extensão dos conflitos

interindividuais; a segunda é que se esses conflitos não são tratados em bases institucionais adequadas eles podem facilmente degenerar em violência.

A análise que Zaluar (1995) faz da desigualdade social, em nosso país, vai na mesma direção daquela operada por Adorno (2002). Zaluar avalia que os padrões de concentração de riqueza e de desigualdade social permaneceram os mesmos de quatro décadas. A desigualdade de direitos e de acesso à justiça agravou-se na proporção mesma em que a sociedade se tornou mais densa e mais complexa. Os conflitos sociais se tornaram mais acentuados.

Durante muito tempo, os problemas econômicos foram considerados a base da violência, o que levava, segundo Almeida (2006), a reforçar o binômio violência-pobreza não só no imaginário popular, como também no universo das produções científicas. Essa autora observa ainda que, a partir dos anos 90, quando os jovens das camadas médias da sociedade surgem no cenário mundial como autores de atos violentos, começa-se a fraturar esse tradicional binômio. Por conseqüência, fatores sócio-econômicos, como pobreza, desemprego, exclusão social e outros, não podem mais explicar, por si só, a violência.

Diante desse contexto, Adorno, Lima e Bordini (1999) postulam que a associação entre adolescência e criminalidade não é inquietação exclusivamente própria de sociedades onde vigoram acentuadas desigualdades sociais e onde as políticas sociais governamentais, ainda que se esforcem por minimizá-las, não conseguem assegurar direitos sociais fundamentais para grandes parcelas da população urbana ou rural, cujos ônus recaem preferencialmente sobre crianças e adolescentes.

Para Almeida e Almeida (2004), a violência ganhou tamanha visibilidade na sociedade atual que somos levados a crer que entramos, nos últimos anos, na *era da violência*. No que concerne especificamente a violência entre os adolescentes, profissionais e pesquisadores passam a considerar que crianças e adolescentes têm vivido sob o escudo do que se convencionou nomear “risco social”. Atos violentos envolvendo adolescentes, de diferentes classes e grupos sociais, passam a ser, sistematicamente, investigados (Adorno, Lima e Bordini, 1999; Magagnin, 1999).

1.3 – Moral, ética e violência: uma perspectiva psicológica de análise

Após as reflexões sobre a conceituação do termo violência e sobre o sentimento de medo e insegurança que a violência gera na população, pressupõe-se que é importante focalizar a violência com lentes psicológicas tendo por objetivo debater as razões da

violência. Esse debate tem nos escritos do professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Yves de La Taille (2002a, 2002b, 2004, 2005, 2006), e suas concepções sobre a afetividade e a moralidade, sua principal fonte de referência e se pretende mais instigador de questionamentos do que gerador de respostas.

Vale pontuar, no entanto, que a pertinência de se refletir sobre a moral em uma tese que trata de direitos humanos – e mais especificamente em um tópico que trata de discutir a violência – está no fato de que certos princípios que regem as declarações e convenções sobre os direitos humanos, como o direito de igualdade, dignidade, liberdade, paz e justiça, fazem alusão a temas da moralidade. E nesse contexto, é significativo desvelar por quais artifícios mentais uma pessoa legitima ou não certas normas, princípios e valores morais. Nesse processo mental, segundo La Taille (2002a, 2005), a dimensão intelectual (saber fazer) aparece relacionada à dimensão afetiva (querer fazer) e ambas se fazem presente no despontar do senso moral e na formação da personalidade ética. A importância de se relacionar moralidade e violência está ancorada, conforme La Taille (2005), na questão da legitimação dos atos violentos e nos fatores que podem ser evocados para explicá-los. Para ele, quatro grandes conjuntos de fatores se destacam. A saber: o contexto, a inteligência, a afetividade e a moral.

O desejo de compreender os atos violentos e o comportamento das pessoas que os praticam leva os pesquisadores a procurar, segundo a pesquisadora da Universidade de Brasília e fundadora do Centro Brasileiro de Estudos da Família, Júlia Bucher (2004), no desenvolvimento dos sujeitos, algo que possa identificar os motivos que as impelem a prática de tais atos. Ao discutir os desafios enfrentados pela família e pela sociedade, no que refere à redução dos atos de violência, essa mesma autora observa que a psicologia se interessa em compreender as atitudes e os comportamentos violentos por crer que a violência se apresenta como “uma ameaça latente da negação da existência física e ou simbólica do sujeito, do grupo ou da comunidade, tendo como consequência a punição” (p. 158).

Do ponto de vista psicológico, a violência pode ser equacionada de várias formas. Esse é o entendimento tanto de Bucher (2004) quanto de La Taille (2002b, 2005), mas ambos sugerem que há uma produção social da violência que não deve ser negligenciada pelos pesquisadores. Além dos mais, eles acreditam que entre os comportamentos violentos estão aqueles que têm por base a impulsividade e a ausência do controle de si e que o desenvolvimento da afetividade é ponto fundamental a ser levado em consideração pelos que pretendem compreender e explicar os comportamentos violentos.

Entende-se hoje na Psicologia que a afetividade se constitui como um dos aspectos mais fundamentais na vida dos seres humanos. Ela se relaciona diretamente com o desenvolvimento da cognição, tal como observam os famosos psicólogos do desenvolvimento Henri Paul H. Wallon (1971) e Lev Semionovith Vygotsky (1993). O primeiro autor entende a afetividade como sendo a primeira forma de interação do indivíduo com o meio ambiente e o dispositivo mais importante na motivação do movimento. Assim, a afetividade se constitui como elemento mediador primordial das relações sociais e também base para o desenvolvimento da inteligência. Vygotsky também chamou atenção para a relação entre a inteligência e a afetividade, indicando que a separação desses dois objetos cria uma importante debilidade para a Psicologia tradicional. Para ele, não é possível dissociar o pensamento das necessidades e interesses dos sujeitos. Não se pode ignorar, portanto, as inclinações e os impulsos pessoais de quem pensa, caso contrário o pensamento seria esvaziado de significados.

La Taille (2006) não só concorda com essa relação entre afeto e cognição como nela se apóia para explicar psicologicamente o comportamento moral, seja pelo aspecto afetivo, seja pelo racional. O autor apresenta os eixos fundamentais dessa relação por intermédio de teorias desenvolvidas por quatro importantes autores. De um lado estão Émile Durkheim, fundador da escola francesa de sociologia e Sigmund Freud, fundador da psicanálise. Ambos confiam na superioridade da afetividade e na inevitável heteronomia dos indivíduos. Esses autores entendem que não é possível definir um conteúdo universal para a moral e assumem com isso um relativismo antropológico. Do outro lado, tem-se o epistemólogo Suíço Jean Piaget e o psicólogo Lawrence Kohlberg, com suas teorias que asseveram a primazia da razão e a provável autonomia dos seres humanos, sustentando a existência do universalismo moral relativo aos ideais de justiça.

A discussão trazida por esses autores, justifica-se, no entendimento de La Taille (2006), para evitar uma associação bem-intencionada, mas ingênua, entre a afetividade e a vida moral. La Taille mostra a fragilidade dos argumentos sustentados por ambas às posições e menciona a necessidade de se criar uma abordagem teórica que relacione afetividade e razão, sem relegar essa última ao nível de fenômenos morais.

Assim, é importante assinalar que para La Taille (2002) a moral pode ser definida como “um conjunto de regras restritivas da liberdade individual, de caráter obrigatório, cuja finalidade é garantir a harmonia do convívio social” (p. 16). Desse modo, a pergunta básica da moral é: “como devo agir?”. Para este autor, portanto, o plano moral, refere-se a uma realidade psicológica, que se manifesta pelo dever, pela obrigatoriedade, assim como

explicitado por Kant, na obra *Crítica da razão prática*, publicada originalmente em 1788, para quem o campo da moral e da ética se constituiu em uma das principais preocupações e onde a dimensão dos deveres assume importância fundamental.

A perspectiva teórica do filósofo alemão Immanuel Kant (1788/1959) acerca da moral aponta que o ser humano tem deveres para consigo mesmo e para com os outros. Deve, portanto, agir de forma a preservar sua moral e isso só é possível com o desenvolvimento de certas virtudes, como por exemplo, gratidão, solidariedade, sociabilidade, cortesia, beneficência. O sistema de deveres fica bastante claro na obra *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*, de 1785, onde Kant empenhou-se em fundamentar uma lei moral para a qual o ser humano tem o dever da obediência independente dos fins a que se proponha. Kant (1785/1986) traz a idéia do “imperativo categórico”, que é central à compreensão dos conceitos de moral e ética. Tal imperativo representa o agir por dever e traduz a lei moral: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (p. 69). Nessa perspectiva, a moral de Kant é independente e está alicerçada na razão, uma vez que não possui nenhum outro fundamento que não seja a consciência humana.

A opção por esclarecimentos psicológicos da moralidade que levem em conta a razão ou a afetividade tem, segundo La Taille (2006, p. 25) “implicações sobre a escolha do objeto da moral, assim como sobre o diagnóstico a respeito da heteronomia ou da possível autonomia moral dos indivíduos”. Isso significa dizer que para explicar a moralidade, notadamente do ponto de vista da afetividade, é preciso verificar, tal como a hipótese de La Taille, se a afetividade não estaria relacionada a algo que não se reduz a um conjunto de deveres. Ou seja, é preciso verificar se as motivações que levam um indivíduo a dar respostas à pergunta moral “como devo agir?” não seriam em parte as mesmas que o levam a responder à outra pergunta, relacionada ao plano ético: “que vida eu quero viver?”. Nesse sentido, o autor assume que para compreender os comportamentos morais dos homens é preciso conhecer quais as opções éticas que eles assumem.

Neste ponto, ao tentar esclarecer as relações entre moral e ética e entre afetividade e razão, La Taille (2002b) evoca o fenômeno da violência. Para ele, violência é “toda e qualquer ação que coage uma pessoa (ou um grupo de pessoas), que a transforma em objeto, ferindo-a, matando-a, humilhando-a, ou obrigando-a a agir contra sua própria vontade” (s/p). Nessa definição de violência está implicada a dimensão do poder, entendido como uma correlação de forças, além da privação passageira do exercício da liberdade. Conforme observa La Taille (2005) atos como estupro, roubo, assassinato e

outros podem ser considerados atos de violência, mas para que uma correlação entre violência e moral possa ser traçada é importante pensar nos benefícios ou prejuízos sofridos pela pessoa que foi constrangida pela força.

O referido autor está, em verdade, chamando atenção para o fato de que nem todo ato que obriga uma pessoa a agir contra a vontade dele pode ser considerado prejudicial. Ele cita como exemplo o ato de uma mãe que obriga seu filho a comer frutas e analisa que esse ato é um ato de violência no sentido primeiro da palavra, mas nesse caso há um benefício e não um prejuízo para a vítima. Isto significa dizer que o ato coercitivo com finalidade educacional não pode ser considerado condenável, mesmo que a vítima tenha sido submetida à coação. O que está por trás do ato é o objetivo de beneficiar o sujeito e não de prejudicá-lo. Em resumo, nem todo ato de coação é um ato moralmente condenável. Logo, da perspectiva moral, deve-se discutir a validade, ou não, da ação violenta. Assim, La Taille (2005, p. 13) esclarece que “o fenômeno da violência pode ser estudado, do ponto de vista psicológico, por intermédio do que sabemos sobre as dimensões intelectuais e afetivas das ações morais e das escolhas éticas”.

A ética é compreendida por Kant (1785/1986) como a obrigação de agir segundo as regras universais. Isso significa que para ser ético basta cumprir as normas mesmo que não concorde com elas. La Taille (2004) pondera que a ética contemporânea está, de fato, focada na questão das normas, dos direitos, dos deveres e da justiça e isso se deve à grande influência de Kant no pensamento moderno. Essa forma de compreender a ética revela o nível de relação desta com o plano moral.

Entendida como um sistema de valor indissociável da moral, a ética, no entendimento de La Taille (2005, 2006), está relacionada com objetivos para a vida. Assim, ambas as dimensões, moral e ética, se complementam, já que, conforme observa La Taille (2006, p. 60) “toda ética contém uma moral, pois cabe justamente à moral reger a vida em sociedade”. Isto significa dizer que todo aspecto ético deve ser coerente com algumas obrigações morais como justiça, generosidade e honra, por exemplo. Em outras palavras, somente pode ser chamado de ético aquele projeto de vida que leve em consideração o respeito para com a justiça e com a honra alheia, portanto, que leve em consideração os aspectos morais.

A compreensão do plano ético tal como descrita anteriormente está também de acordo com os pressupostos apontados pelo filósofo contemporâneo Paul Ricoeur (1991, 1995) para quem a ética é definida por intermédio de relações de cuidado para com os outros. Ricoeur (1995) escreve:

O milagre da reciprocidade é que as pessoas são reconhecidas como insubstituíveis umas às outras na própria troca. Essa reciprocidade dos insubstituíveis é o segredo da solicitude... Viver bem, com e para o outro, em instituições justas. Que a intenção do bem viver envolva de algum modo o sentido da justiça; isso é exigido pela própria noção do outro (Ricoeur, 1995, p. 163).

Para Ricoeur (1991) e La Taille (2006) o plano ético se assenta na idéia de felicidade e de “vida boa”. Ambos os autores demarcam mais uma vez a indissociabilidade dos planos ético e moral e afirmam que qualquer distinção entre eles é pura convenção. Em verdade, para o último autor só faz sentido distinguir ética de moral quando se busca destacar os papéis da inteligência e da afetividade na moralidade.

A maneira como a ética é clarificada conceitualmente por Ricoeur (1991) deixa transparecer a idéia de que a ética é, por excelência orientadora da ação, enquanto que a moral, estatuída como norma, implica obrigações, deveres, interdição, constrangimento, punição. Ao considerar a ética como a esperança da ‘*vida boa*’ com e para outros nas instituições justas, Ricoeur estabelece uma aproximação com a questão de justiça social. Tal idéia pode ser compreendida como uma faceta da cidadania, uma questão relativa aos direitos democráticos, com a especificidade de que nessa democracia haveria a necessidade de se buscar uma “vida boa” para si e para os outros.

É nessa busca da vida boa que entra a dimensão afetiva da moral. La Taille (2002a) defende que o lugar da afetividade na moral aparece como motivadora das ações em busca de uma vida boa e como decorrência deste pensar, ou para usar as palavras do autor, “como motivadora para o pensar e o agir morais” (p. 164). Assim, a legitimação afetiva dos direitos humanos, vista dessa perspectiva ética e moral explicitada anteriormente, torna-se possível quando o indivíduo age moralmente – o que só é possível quando ele experimenta o sentimento de vergonha moral relacionado ao “ser”, conforme observa La Taille (2002a) – para dar sentido a própria vida.

A palavra vergonha é definida no dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI (1999) como sendo: “(1) Desonra humilhante; opróbrio, ignomínia; (2) Sentimento penoso de desonra, humilhação ou rebaixamento diante de outrem; (3) Sentimento de insegurança provocado pelo medo do ridículo, por escrúpulos, etc.; timidez, acanhamento (...)”. Essas definições indicam que a palavra vergonha está relacionada com situações desagradáveis da vida. Sentimentos recorrentes na vida dos indivíduos.

No livro *A força das emoções*, os psiquiatras franceses, François Lelord e Christophe

André (2002), discutem a vergonha como um sentimento perceptível de inferioridade, que indica a posição indigna e inferior do indivíduo perante os outros. Ela pode ser derivada de várias fontes: do sentimento de não ser como os outros são, seja fisicamente, socialmente ou profissionalmente; de sentir-se culpado por algum fato; de ser pego fazendo algo errado, o que está estritamente relacionado com a moralidade humana. Esses autores, no entanto, observam que a vergonha é um extraordinário regulador de comportamentos sociais e serve para resguardar a identidade dos sujeitos nos grupos de pertença, além de impedir a transgressão de certas normas. Por se tratar de uma emoção de auto-avaliação, a vergonha pode representar um empecilho para certas ações.

Segundo os pesquisadores Tiago Nicola Lavoura e Afonso Antonio Machado (2007), ambos do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte, da Universidade Estadual Paulista, trata-se, de um forte sentimento de insegurança que é “provocado pelo medo do ridículo, ou de uma situação embaraçosa, que compromete o relacionamento social do indivíduo. Esse processo se instala a partir do momento que somos observados e julgados pelos nossos pares, ou então, por nós mesmos” (p.65).

A vergonha é para La Taille (2006) um sentimento inerente a todo ser humano, mas sentida de modo diferente por cada um, em função das experiências vividas. É um sentimento de desconforto afetivo, causado pela exposição do sujeito ou pela sensação de perda real ou virtual de valor. Esse autor acrescenta ainda que este sentimento está, ao mesmo tempo, nos planos ético e moral. Importante considerar que na perspectiva adotada por esse autor, vergonha é o que o indivíduo sente quando se percebe inferior a um ideal almejado. Uma pessoa que tem vergonha porque se sente feia valoriza a beleza. Assim, a vergonha, para La Taille pode ser moral (de roubar, mentir, matar etc) ou não-moral (de não ter um carro ou se achar feio, por exemplo).

Ao que parece, na sociedade em que se vive, a vergonha não-moral está mais presente do que a vergonha moral. As pessoas têm mais vergonha de não se dar bem na vida do que de enganar um colega. “Estamos em uma sociedade mais da glória do que da honra e do auto-respeito” (La Taille, 2005b). Para políticas de defesa da legitimidade dos direitos humanos pelos indivíduos é importante, pois, buscar compreender se os indivíduos da sociedade brasileira estão dispostos a pautar suas ações pelo respeito aos direitos humanos, já que o contexto em que vivem é aquele de uma cultura individualista, de deturpação dos valores, de intransigência e de violência.

Nessa perspectiva da não-moral, a violência juvenil estaria, então, relacionada com o desejo de ganho fácil, ou ainda de aceitação social. O envolvimento dos jovens com o

trágico de drogas, por exemplo, representaria a possibilidade de adquirir os bens materiais equivalentes ao ingresso para a inclusão social a certos grupos. Diante da pergunta básica da moral – *Como devo agir?* – A resposta dos jovens seria dada com base nos desejos materiais e de integração social que eles sentem e nem sempre conseguem atender. As reflexões de Abramovay (2002) acerca da relação entre drogas e juventude exibem essa probabilidade do envolvimento com o tráfico de drogas estar relacionado com a “satisfação de aspirações de consumo para a qual a sociedade não oferece meios legítimos” (p.58).

De fato, a entrada no “negócio do tráfico” representaria não apenas a possibilidade de ganho financeiro, mas também de reconhecimento, já que uma expressão comumente utilizada na sociedade brasileira é a de que “bandido é respeitado”. A busca exacerbada por reconhecimento, pelo olhar positivo do outro, pode ser um grande responsável por essa adesão do jovem ao tráfico de drogas, porque o reconhecimento se dá principalmente pela via do consumo.

Ao invés de mostrar adolescentes cidadãos, a mídia mostra adolescentes consumistas. A imagem do adolescente que se vê na televisão é aquele que tem o direito de consumir. Essa sociedade de consumo que ensina o jovem a pagar por uma marca é a mesma que se alimenta do sentimento de desvalia do jovem excluído. E quem é esse jovem? Provavelmente é aquele mais propenso e mais vulnerável ao apelo da sociedade de consumo. É exatamente aquele que deseja se aproximar do “adolescente midiático”, mas que não encontra recursos legítimos para isso.

O ganho fácil se torna, assim, uma porta de entrada dos jovens para o envolvimento com o tráfico de drogas. Em pesquisa realizada por a UNESCO em 2001, com o título *Cultivando vida, desarmando violência: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*, as autoras Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay, Maria das Graças Rua e Eliane Andrade, realizaram grupos focais com jovens e neles a idéia de que o tráfico requisita jovens em troca de dinheiro aparece de forma muito marcante na fala de um dos participantes: “o tráfico, pelo que dizem (...) está dando mais oportunidade para as pessoas, né. O salário parece que está melhor, apesar do risco de vida” (p.84).

Diante de uma situação financeira difícil, a vergonha moral seria capaz de impedir o envolvimento com ações transgressoras, mas La Taille (2006) analisa que na sociedade atual, poucos jovens vivenciam o sentimento de vergonha moral. A vergonha que estaria no comando das ações juvenis seria aquela que se opõe aos princípios morais e que vai ao encontro das alternativas circunstanciais de sucesso e conquista financeira, mesmo que elas

tragam conseqüências negativas à vida do indivíduo.

Em recente artigo publicado na Revista Pátio, cujo tema central é a educação para o desenvolvimento sustentável, La Taille (2008) avalia que os jovens vivem em uma cultura da vaidade e do consumo, vazia e fútil, em que facilmente se aprende a valorizar marcas e modismos. As inúmeras cirurgias plásticas, as atividades excessivas de musculação, os sacrifícios no orçamento doméstico para investir em carros do ano e nas parafernalias eletrônicas, são alguns exemplos da crescente necessidade de consumo que assola a juventude brasileira.

Diante das ofertas do mercado consumista, muitos jovens se vêem, portanto, obrigados a consumir para obter reconhecimento. La Taille (2008) acredita ser importante o desenvolvimento de uma educação para o desenvolvimento sustentável porque o problema do consumo – que não pode ficar dissociado da subjetividade – é responsável, inclusive por práticas violentas.

Esse fato é evidenciado na obra “Cabeça de Porco”, de autoria do antropólogo Luiz Eduardo Soares, do *rapper* MV Bill e do empresário produtor de *Hip Hop*, Celso Athayde, resultante de uma pesquisa realizada durante 15 anos, em nove Estados brasileiros, sobre crianças e jovens que vivem no mundo do crime, suas razões e a dimensão humana de suas vidas. Soares, Bill e Athayde (2005) levantaram dados, por meio de entrevistas e filmagens e a elas foi acrescido um conjunto de registros etnográficos de sete anos sobre juventude, violência e polícia. Assim, traçaram um retrato realista sobre a violência instalada no Brasil com a intenção de compartilhar preocupações e reflexões. Nessa pesquisa, os autores escrevem que o dinheiro obtido no assalto é revertido na compra de tênis e roupa de marca e fica bastante claro que “o que está em jogo é a busca de reconhecimento e valorização, a marca é o que importa, é o objeto cobiçado, é ela que atende à necessidade. O vestuário (na moda) cumpre essa função: quem a consome deseja diferenciar-se” (p. 227).

Também em pesquisa de Elizabeth Harkot-de-La-Taille e La Taille (2004) está presente a idéia de que nesse mundo consumista dos jovens, ser igual a todo mundo é causa freqüente de vergonha, mas perceber-se diferente é motivo de orgulho, o que representa uma grande deturpação de valores morais. La Taille (2008) entende que os jovens de hoje devem ser levados a pensar sobre o que é *ser* humano. Ele acredita que o problema do consumismo acirrado, que causa destruições inseqüentes no meio ambiente e que está relacionado também com a violência, é um problema moral porque atinge “o direito de todos e das próximas gerações a uma vida digna em um planeta que a

permita” (p.19). É também um problema ético, porque está ligado à idéia de vida boa, o que reflete, segundo o autor, sobre a identidade do jovem no mundo atual.

Na perspectiva de análise traçada por La Taille (2002a, 2005, 2006) os atos violentos, assim como os impulsos consumistas e o envolvimento dos jovens com infrações, têm, portanto, relação direta com os planos éticos e morais assumidos por eles ao longo de suas vivências. Nesse sentido, compreender a adolescência, seus desejos, suas ações, suas escolhas éticas e morais, é, sem dúvida, algo imprescindível para aqueles que desejam criar alternativas de torná-los cidadãos de fato. É importante também, conforme evidencia Almeida (2005) examinar as atuais representações que se tem da adolescência, bem como compreender como esse conceito foi construído e significado no pensamento social em geral e na ciência psicológica em particular.

II – A ADOLESCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES E VIVÊNCIAS NA REALIDADE BRASILEIRA

O objetivo principal desse tópico foi mostrar um panorama histórico capaz de pontuar elementos essenciais na identificação dessa fase do desenvolvimento, que recentemente a sociedade ocidental convencionou chamar de adolescência. Foram discutidos, teoricamente, as fronteiras da adolescência e os aspectos que ainda parecem fazer parte dessa etapa transitória à vida adulta. Questões culturais e relativas à Psicologia do Desenvolvimento foram trazidas à discussão, bem como uma breve chamada à noção de “prolongamento da adolescência” que tem sido percebida por alguns autores. Além disso, buscou-se construir um painel com base em algumas pesquisas recentes publicadas no Brasil, na base de dados *Scielo (Scientific Library Online-Brasil)*, envolvendo a temática da adolescência e da juventude.

O cenário atual das pesquisas é capaz de revelar as questões próprias da adolescência e da juventude que têm despertado o interesse dos pesquisadores, bem como o alicerce teórico e conceitual que tem servido de base para as ações dirigidas a essa parcela da população. Julgou-se importante, nesta seção, centrar atenção em ambos os conceitos, *adolescência e juventude*, já que, no Brasil, estes termos são usados quase como sinônimos. Vale ainda ressaltar que estes conceitos são considerados pertinentes às análises aqui procedidas, uma vez que ambos os termos costumam ser utilizados na elaboração das representações sociais dos objetos sociais que se pretendeu desvendar.

2.1 – Delineamento histórico do conceito de adolescência: aspectos psicológicos e culturais

A adolescência é, incontestavelmente, conforme postula Almeida (2005), um fenômeno recente e diferentes explicações têm sido formuladas no universo científico com o objetivo de tornar compreensível o surgimento desta noção, que assumiu força de realidade psíquica e social no século XX. A perspectiva aqui adotada pressupõe que infância e adolescência constituem construções sociais e históricas e passam a se delinear da forma como a concebemos nos chamados “tempos modernos”, ou seja, são conceitos contemporâneos à emergência e a concretização da sociedade moderna.

A infância e a adolescência inexistiam durante a Idade Média e antiguidade. Em suas pesquisas, Margaret Mead (1951) já apontava, com sua experiência em Samoa, que a adolescência nada mais é que um “fenômeno cultural” produzido no bojo das práticas

sociais, em determinado momento histórico, manifestando-se de forma diferenciada em contextos culturais distintos e sequer existindo em alguns lugares. Apesar da difusão massiva da figura do adolescente como o grande ícone dos tempos modernos, a partir dos estudos de Mead não mais se pode ignorar que ela é totalmente engendrada pelas práticas sociais.

Para o historiador Philippe Ariès (1981), a noção moderna de adolescência surge da necessidade do prolongamento da infância e do início da vida adulta para atender ao movimento de aperfeiçoamento técnico e científico que se instala nas atividades da indústria do século XIX. Jesús Palácios (1995) e Adorno e cols. (1999a), chamam a atenção para o final do século XIX, quando os “adolescentes” se tornaram alvo privilegiado dos Sistemas Nacionais de Ensino (SNE).

O processo de industrialização nas sociedades ocidentais passou a demandar uma mão-de-obra especializada, o que exigia uma qualificação adequada daqueles que apresentassem as melhores condições de aprendizagem, de inserção no mercado de trabalho e de retorno duradouro. Conforme postula Almeida (2005) esse movimento, que teve início no século XVIII, alongou-se pelo século XIX e encontrou sua expressão maior no século XX, quando então foram elaborados conceitos capazes de diferenciar objetivamente a infância da adolescência.

Na perspectiva sustentada pelas pesquisadoras Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria Lívia do Nascimento (2005), a noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista e teleológica, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente, visando a entrada na vida adulta. Estas autoras indicam que o pensamento psicológico foi responsável por instituir algumas características específicas que seriam inerentes a essa etapa da vida, diferenciando sujeitos normais e anormais de acordo com seu grau de aproximação às normas estabelecidas para cada período.

Uma revisão de literatura acerca da adolescência, realizada por Conceição Aparecida Araújo Oliveira e Anna Edith da Costa (1997) mostrou uma tendência, ainda presente nos dias de hoje, de se considerar a adolescência uma fase que evoca, no imaginário popular, idéias como “rebelião”, “conflito” e “dificuldade”. A origem de tal crença pode ser encontrada nos estudos psicológicos dos primeiros teóricos que fizeram dessa fase seu objeto de estudo, como é o caso do psicanalista Erik Erikson (1976) e de uns dos fundadores da psicologia do desenvolvimento, Granville Stanley Hall (1904).

Em Erikson (1976) a adolescência é vinculada à idéia de uma “moratória

psicossocial” devido à confusão de identidade que se estabelece nessa fase. Este conceito eriksoniano pode ser compreendido como “um compasso de espera nos compromissos adultos” (p. 157). É um período marcado por uma necessária pausa para a procura de alternativas e de experimentação dos papéis sociais que permitem um trabalho de elaboração interna, onde as necessidades pessoais e exigências socioculturais e institucionais se entrelaçam. Trata-se, portanto, de um período da vida em que o corpo passa por mudanças radicais. Mudanças bio-fisiológicas expressas na puberdade genital inundam o corpo e a imaginação com toda uma carga de impulsos que coloca o adolescente diante de inúmeras possibilidades e opções conflitantes, o que vai caracterizar a chamada crise da adolescência.

Ainda de acordo com este autor, durante a vivência desta crise o adolescente: a) buscaria no grupo de pares o apoio e a sustentação sócio-emocional que necessita; b) geraria um modo de funcionamento grupal marcado pela estereotipia de si próprio, de seus ideais e de seus “inimigos”; c) poderia se tornar intolerante e cruel, excluindo os outros que são ‘diferentes’ como uma forma de defesa de sua identidade.

A idéia de crise estava presente também nos trabalhos de Stanley Hall (1904), para quem a adolescência representava um período nevrálgico e decisivo da vida, entre a infância e a idade adulta, afirmando-se como um momento complicado, arriscado, via de acesso ao exercício da sexualidade e da completa autonomia social. Segundo Judith Estelle Gallatin (1978), Stanley Hall compreendia que o desenvolvimento do ser humano era determinado por sua história filogenética e seguia uma seqüência fixa e inalterável. Certos comportamentos típicos da adolescência, dentre eles, alguns socialmente inaceitáveis, desapareciam com o tempo, sem qualquer esforço disciplinar ou educacional.

As idéias de Stanley Hall ainda repercutem, mesmo passado um século desde a publicação da obra *Adolescência: sua Psicologia e suas relações com Fisiologia, Antropologia, Sociologia, Sexo, Crime, Religião e Educação*. Maria Cristina Smith Menandro (2004) observa, em sua pesquisa doutoral, que só o título da obra de Stanley Hall já nos remete à complexidade e abrangência com que esse autor se propôs a escrever sobre a questão da adolescência. Ele tinha uma concepção universalista para a adolescência, concebida como a decorrência psicológica e social de uma crise biológica e hormonal de crescimento, que acontece em um período relativamente curto. É justamente a intensidade e a velocidade das mudanças que traz consigo o risco, o perigo, a tensão. É nesse contexto discursivo que a adolescência é construída como *problema* e, portanto, fonte de preocupações e inquietações sociais, o que sugere ser esse o início da associação entre

adolescência e delinquência.

Ao caracterizar a adolescência como um estágio do desenvolvimento, Stanley Hall deixou pouco espaço para as influências do meio. Sendo assim, era natural o adolescente viver uma época conturbada e não havia muita coisa a fazer para mudar essa sua característica, perspectiva essa que se incorporou ao pensamento social orientando as concepções mais tradicionais da adolescência (Martins, Trindade e Almeida, 2003, p. 556).

O fato é que Stanley Hall foi um pesquisador de reconhecido prestígio acadêmico e sua obra causou grande influência no estudo da adolescência. Além de psicólogo e educador, Hall foi reitor e o primeiro estudioso a receber o título de doutor em Psicologia nos Estados Unidos. Também foi fundador e primeiro presidente da associação Americana de Psicologia.

Os psicanalistas Arminda Aberastury e Maurício Knobel, autores que são um marco histórico no estudo da adolescência em uma perspectiva psicanalítica, corroboram essas idéias trazidas por Erikson (1976) e por Stanley Hall (1904), ao considerarem em seus trabalhos (Aberastury, 1983; Aberastury & Knobel, 1988) que o conceito de adolescência remete à idéia de mudança que afeta os aspectos físicos, sexuais, cognitivos e emocionais da pessoa. Para eles, a adolescência é essa fase de reorganização emocional, marcada pela turbulência e instabilidade, cuja explicação de base apóia-se nos processos biológico e psicológico a que os adolescentes estão destinados.

A associação entre adolescência e conflito ganhou maior fôlego, de acordo com Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (2006), com a propagação de trabalhos de base psicanalítica. Grande atenção tem sido dada aos problemas da adolescência, tanto nos textos originais, escritos por Anna Freud (1978) quanto nos aportes de psicanalistas contemporâneos, entre os quais figuram os autores Aberastury (1983), Aberastury e Knobel (1988).

Por outro lado, os trabalhos psicanalíticos contribuíram para a fixação de características e a mistificação dessa etapa do ciclo de vida por meio de estratégias, tais como reduzir processos afetivos a suas bases fisiológicas (Freud, 1905/1972); modelar o desenvolvimento humano a partir de inferências clínicas (Freud, 1995); pensar a adolescência a partir do mundo adulto, reduzindo o adolescer à turbulência que precede a tranquilidade da inserção nos valores adultos (Aberastury, 1983; Aberastury & Knobel

1988).

Diferente das concepções psicanalíticas, Mead (1951) analisa a adolescência como algo não universal e que não tem necessariamente que se configurar como a versão psicológica imprescindível das tempestades hormonais da puberdade. A tal crise da adolescência seria, assim, uma produção da cultura ocidental contemporânea e não uma consequência das mudanças físicas pelas quais passam as crianças. É esta posição de adolescência que se assume neste trabalho, privilegiando as possibilidades de construções dadas por intermédio dos contextos culturais em que o adolescente está inserido.

No desenvolvimento dos sujeitos há uma dependência recíproca do processo de participação da pessoa na cultura. Essa interdependência, segundo Suzanne Gaskins, Peggy J. Miller e William A. Corsaro (1992) orienta os indivíduos para os sistemas de significados, indicando que na relação entre o indivíduo e a cultura, os conhecimentos e experiências de cada um se atrelam à produção da ordem social e cultural. Assim sendo, nesse processo, as pessoas formam suas experiências particulares, como também colaboram para a produção e transformação cultural.

Assumir essa tese significa tomar por base que a cultura tem, sem dúvida, um papel importante no desenvolvimento, principalmente como dimensão constitutiva do ser humano. O antropólogo Clifford Geertz (1978) e o psicólogo Jerome Bruner (2001) explicam que a cultura é um contíguo de preceitos simbólicos que atravessa as práticas sociais e as experiências vivenciadas pelos indivíduos, ao passo em que os significados são postos em uso. A cultura, portanto, representa um arcabouço simbólico para que os sujeitos possam lidar com o mundo e representa ainda, segundo Bruner (2001, p. 99), “um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo tipo, representadas em símbolos”.

As características do desenvolvimento dos adolescentes não podem ser consideradas universais, uma vez que os processos psicológicos estão localizados nas conjunturas sociais e culturais de tal forma que os fluxos de desenvolvimento se diferenciam, sendo, portanto, impossível encontrar um sentido singular para os diferentes processos de desenvolvimento, conforme postulam Gaskins e cols. (1992). Sob esse enfoque, a adolescência deve ser vista como produção e transformação histórica que levou em consideração dispositivos morais, sociais e políticos capazes de inscrever marcas diferenciadas no *status* social que essa fase do desenvolvimento assumiu.

O processo de construção sócio-histórica do conceito de adolescência, e dos significados que o compuseram, foi abordado por Almeida (2005) ao descrever o fascínio

que a adolescência, entendida como idade problema gera na sociedade francesa. Desde o final do século XIX a adolescência começou a fazer parte de seus estudos literários e científicos e, sobretudo, das diretrizes pedagógico-educacionais da França. Uma ilustração pitoresca nos é dada pelo relato do “Festival do Adolescente”, que ocorreu no dia 13 de julho de 1899, no *Bois de Boulogne* de Paris. Diante de uma multidão de adultos, uma cruzada de 600 jovens desfilava, fazia exercícios físicos, entoava hinos, cantava músicas. Ao promover esse evento o Conselho de Paris não só dava corpo à idéia de adolescência que se construía naquele momento, como também colocava os jovens no centro de uma grande celebração cívica comandada por adultos, já como forma de enfrentamento do que esta idade poderia significar.

Desde o final do século XIX, portanto, os adolescentes se tornaram um grupo etário delimitado que vive uma fase de menores responsabilidades, sendo tutelado pelos pais e/ou Estado. Essa “invenção” da adolescência, com todos os aspectos sociais, econômicos e políticos que a constituíram, inevitavelmente produziram significados, imagens e representações ambíguas do adolescente.

Em uma obra com vários relatos de pesquisas sobre a adolescência, organizada por Sérgio Ozella (2003), com base na perspectiva sócio-histórica, pode-se constatar que muitos dos conflitos vividos pelos adolescentes acontecem pela ausência explícita de um lugar que os defina. Ou seja, eles acabam ficando no vácuo entre a infância e a idade adulta e esse não-lugar os coloca em situações desfavoráveis que facilmente degeneram em conflitos como a violência, por exemplo.

Como bem situa a psicóloga Viviane Melo de Mendonça Magro (2002), ao mesmo tempo em que o adolescente é colocado às margens do poder político e abordado como um problema social ou como uma ameaça a si próprio e à sociedade, vinculado à violência, às drogas e a uma sexualidade irresponsável, ele é também foco de fascinação e desejo dos adultos, e símbolo de esperança e futuro. Tal idéia pode ser encontrada nos registros do psicanalista Contardo Calligaris (2000) quando escreve que:

Cada vez mais, o olhar dos adultos se desloca das crianças para os adolescentes, pois o espetáculo de sua felicidade é de fato mais gratificante. Se conseguirmos realizá-la mantendo os adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças, mas com exigências e voracidades de adultos, eles vão nos oferecer um show bem parecido com a felicidade que gostaríamos aqui e agora, para nós (Calligaris, 2000, p. 68).

As palavras de Calligaris (2000) indicam que os adultos projetam nos jovens aquilo que eles mesmos gostariam de ser. Estudos da psicanalista Maria Rita Kehl (1998) também mostram como o estilo de vida adolescente passou a representar os ideais que regem a vida social. Segundo essa autora, o mundo adulto assimila e se identifica com esses valores juvenis e constitui o que ela denomina de “teenagização da cultura”. Todos querem ser jovens, bonitos, saudáveis, felizes.

A tendência de prolongamento da adolescência na sociedade atual é apontada na literatura da área. Helena Wendel Abramo (1994) e Angelina Peralva (1997) afirmam que o tempo de estudo se prolongou, a entrada no mundo do trabalho se dá agora mais tardiamente e a constituição da própria família está sendo cada vez mais postergada. Tais constatações apontam para uma longa passagem do período de adolescência e juventude para a idade adulta, fazendo com que os modelos de vida sejam experimentados.

Dadas as mudanças que vêm ocorrendo em função das transformações das condições sócio-históricas e culturais, adverte Leila Maria Ferreira Salles (2005), os referenciais funcionais que demarcavam os limites entre uma idade e a outra estão desorganizados. “Embora os critérios cronológicos sejam ainda válidos, eles não podem ser mais entendidos como a dimensão básica para definir as idades da vida” (p. 28). Existe uma discrepância nas distintas dimensões que autorizam a entrada na vida adulta e, como afirma Peralva (1997), na sociedade contemporânea está ocorrendo um processo de não-padronização do ciclo de vida. As idades da vida estão “desorganizadas”.

A reportagem *A sedução dos jovens* escrita por Calligaris e publicada em 20 de setembro de 1998, na Folha de São Paulo, já discutia um neologismo surgido na Inglaterra para expressar a permanência dos valores adolescentes na vida adulta: *adultescência* (*adultescente*). Calligaris lança mão de alguns exemplos na tentativa de fazer o seu leitor visualizar o retrato de alguns “adultescentes”: “os carecas de rabinho e patins, os flácidos tatuados, os avôs surfe-praianos”. O “adultescente” seria um adulto “com obrigações permanentes de se reinventar, de continuar sendo adolescente”, assim, o desejo de permanecer adolescente se caracteriza como algo normal da vida adulta moderna.

Na avaliação de Kehl (1998) a adolescência passa a ser a interpretação de sonhos adultos, incluindo nesse projeto a transgressão, já que esse não-conformismo adolescente alimentaria a fantasia adulta da liberdade. Ou seja, a adolescência seria, portanto, um ideal do mundo adulto contemporâneo onde a subversão e o deleite de liberdade se sobressaem como modelos identitários, configurando o “estilo de vida” adolescente.

Ao que parece, os adolescentes não abraçaram esse projeto de “não-conformismo” tal

como os adultos o queriam, é o que revela a reportagem publicada na Folha de São Paulo, em 11 de janeiro de 2007, na qual Calligaris comentou uma pesquisa que havia sido divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Os dados da pesquisa divulgavam que, em 2005, 16% dos adolescentes, entre 15 e 17 anos não freqüentaram a escola. Esse percentual representava 1,7 milhão de jovens e 40,4% deles disseram ter abandonado a escola por falta de interesse. A interpretação feita por Calligaris para essas informações é a de que esse desinteresse do adolescente não é simplesmente decorrência de uma má-qualificação ou uma falta de motivação dos professores, ou culpa de um sistema de avaliação que produz repetência como sugeriam os comentaristas, Antônio Gois e Luciana Constantino, na própria reportagem de divulgação da pesquisa.

Para Calligaris (2007), a verdade é que os adolescentes de hoje sonham pequeno, mesmo sabendo que “sua origem não fecha seu destino: sua vida não tem que acontecer necessariamente no lugar onde nasceram, sua profissão não tem que ser a continuação da de seus pais”. Há uma infinidade de vidas possíveis, mas parece que o adolescente de hoje tem devaneios sobre seu futuro muito parecidos com a vida que os adultos levam. “Eles sonham com um dia-a-dia que, para nós, adultos, não é sonho algum, mas o resultado (mais ou menos resignado) de compromissos e frustrações”. O autor complementa essa afirmação com um exemplo:

Todos os jovens sabem que *Greenpeace* é uma ONG que pratica ações duras e aventureiras em defesa do meio ambiente. Alguns acham muito legal assistir, no noticiário, à intrépida abordagem de um baleeiro por um barco inflável de ativistas. Mas, entre eles, não encontro ninguém (nem de 12 ou 13 anos) que sonhe em ser militante do *Greenpeace*. Os mais entusiastas se propõem a estudar oceanografia ou veterinária, mas é para ser professor, funcionário ou profissional liberal. Eles são “razoáveis”: seu sonho é um ajuste entre suas aspirações heróico-ecológicas e as “necessidades” concretas (segurança do emprego, plano de saúde e aposentadoria). (Calligaris, O sonho dos adolescentes. Folha de S. Paulo, quinta-feira, 11/01/2007, p. 5-12, Ilustrada).

Se os adolescentes são vistos assim hoje, então eles frustram os sonhos adultos, dos quais falava Kehl (1998), e o ideal de adolescência das sociedades modernas não se confirma. Para Calligaris (2000) esse ideal de adolescência, maximizado na sociedade atual, vem acompanhada de uma contradição imposta pelos próprios adultos: o adolescente

não recebe mais o olhar que merecia quando era criança e, por outro lado, não recebe um olhar acolhedor que o reconheça como parte do mundo adulto.

É a idéia de “moratória” já delineada por Erikson (1976) e agora reforçada por Calligaris (2000) que ressurge para indicar o “tempo de espera” a ser cumprido pelo adolescente até o reconhecimento de sua condição adulta. Essa moratória é um complicador na vida do adolescente porque segundo esse autor ele precisa provar a todo instante sua “autonomia” e obedecer a ordem: “seja independente”. A própria sociedade, portanto, conduz a desobediência da moratória ao passo que o adolescente deve confirmar que o imperativo cultural dominante, o individualismo, já faz parte de suas entranhas de tal modo que é preciso desobedecer sempre.

Esses sentimentos ambivalentes diante da adolescência produzem, na avaliação de Magro (2002), uma dificuldade de conceder aos adolescentes um lugar de seres capazes de construir ações significativas e contribuir ativamente para a solução dos problemas sociais. E, como sinalizou Peralva (1997), junto com o advento da adolescência nasceu a necessidade de um reforço no processo de escolarização que separava os *seres em desenvolvimento* dos *seres adultos*, assim, uma espécie de ordem hierárquica baseada nas relações entre as fases da vida foi constituída. Nessa ordem hierárquica, Magro pontua que a infância e a adolescência se tornaram os representantes do presente, cabendo aos adultos produtivos o papel de subjugar os seus elementos de transformação. Portanto, a educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos para as crianças e adolescentes, os típicos seres em formação.

Na avaliação de Calligaris (2000), o problema dessa hierarquização é que o lugar dos adultos está desocupado. Ninguém quer estar do lado conservador do conflito de gerações. Assim, o adolescente fica sem modelos adultos a seguir, fica “sem lei”, ou à margem da lei, porque ninguém é representante da lei diante das novas gerações. Essa análise feita por Calligaris revela um suposto nivelamento de espaços e posições, acompanhado de uma desconsideração dos papéis parentais, sob o pretexto de que ao adolescente era preciso dar mais liberdade, deixar que fizessem suas próprias escolhas e caminhar livremente em um espaço aberto a uma diversidade de identidades possíveis.

A contradição está posta, os adolescentes não são mais reconhecidos como criança e ainda não são reconhecidos como adultos, foram colocados em uma espécie de limbo, sem saber o que fazer com a “liberdade” concedida. Talvez porque essa fosse uma “falsa liberdade”, uma liberdade necessitada de controle dos adultos. Todo esse contexto, aliado a

uma visão do adolescente, como um ser que ainda não alcançou competências crítica, social e política, parece ter proporcionado a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia sobre estes seres em formação, com o intuito de controlá-los. Essa pedagogia de controle é elaborada com fundamentos de uma Psicologia do Desenvolvimento Humano, que tece os projetos educacionais. A adequação da Psicologia do Desenvolvimento como alicerce da educação se faz adequada porque, tal como postula Bruner (1997) e Cole (1992) ela se presta a uma investigação que delinea, organiza e explicita as mudanças ao longo da vida dos sujeitos, assumindo como premissa básica a existência de uma mútua relação entre os aspectos sociais, culturais e pessoais dos processos de mudança.

Mas no caso da adolescência, essa mesma Psicologia do Desenvolvimento tem revelado, por meio de suas produções teóricas, que o conceito de adolescência ainda prevalece ligado à questão biológica e à idéia de uma fase marcada por negatividades e perigos eminentes, conforme mostram os estudos realizados por Martins, Trindade e Almeida (2003).

De fato, ainda vigora uma concepção de adolescência com características fixas naturalmente constituinte do desenvolvimento humano, presente em muitas produções dos meios de comunicação, na compreensão popularmente difundida e compartilhada do que seja a adolescência, e mesmo em algumas das proposições originárias de setores da Psicologia. A Psicologia do Desenvolvimento parece sintetizar, dar cientificidade e legitimar “representações da adolescência que ficaram registradas nas reformas educacionais e do trabalho, nas atividades de lazer, nas pesquisas científicas e até nos romances populares” (Pomfret, 2001, p. 456).

A adolescência entra, portanto, para a história como uma fase única e particular da vida, distinta de todas as outras fases. Essa idade foi retratada, tal como observa Almeida (2005), como marcada pelos extremos, com uma clara oscilação entre a fraqueza e a energia, entre a degeneração e a inspiração. Fisicamente maleável, o adolescente é reconhecido como um ser que necessita se submeter à orientação do adulto, ser por ele guiado e disciplinado.

Em síntese, a concepção vigente na Psicologia sobre a adolescência indica que ela representa socialmente uma fase da vida, fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall (1904) a identificou como uma etapa marcada por aflições e conturbações e atrelada à emergência da sexualidade. Essa concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalíticas que, segundo Ozella (2002), caracterizam a adolescência como uma etapa de confusões, estresse e também luto, causado pelos impulsos sexuais que

emergem nessa fase do desenvolvimento.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência corresponde a um período em que: (1) o indivíduo cruza do ponto do surgimento inicial dos caracteres sexuais secundários até chegar à maturidade sexual; (2) os seus processos psicológicos e as formas de identificação evoluem da fase infantil para a adulta; (3) passa de um estado de dependência econômica total para outro de relativa independência. Reis e Zioni (1993) esclarecem que para a OMS não é possível impor limites específicos à adolescência, e que este termo corresponde a uma classificação social que varia tanto em sua composição como nas decorrências de seu uso. Assim, a cronologia entre 10 e 20 anos não demarca a adolescência, mas, permite reflexões acerca dos aspectos bio-psico-sociais que interagem na constituição da identidade e da ação adolescente no mundo moderno, sendo ponto de partida rumo à convergência das definições do processo de adolecer. Na contemporaneidade, juntam-se às questões cronológicas os aspectos hormonais e fisiológicos, as conquistas e funções cognitivas, os parâmetros sócio-afetivos, a construção dos recursos intra-psíquicos e as macro-dimensões históricas, sociais e morais.

O grande responsável pela idéia de adolescência como fase de desenvolvimento, adotada, inclusive, pela OMS, foi Erikson (1976) ao introduzir o conceito de moratória que remete a um tempo de confusões de papéis e dificuldades em estabelecer uma identidade própria, tornando esse tempo de espera “um modo de vida entre a infância e a idade adulta” (p. 128). Ao que parece, Erikson (1976), Stanley Hall (1904), Aberastury (1983) e Aberastury e Knobel (1988) constituíram as fontes responsáveis por alimentar uma concepção naturalista e universal sobre a adolescência que, no entendimento de Ozella (2002), ainda tem sido adotada pela cultura ocidental e apropriada pelo homem comum no contexto brasileiro, conforme se pode observar em pesquisas publicadas no Brasil nos últimos anos.

2.2 – As pesquisas sobre adolescência e juventude no contexto brasileiro

Foram identificados no último Censo Demográfico brasileiro, realizado em 2000, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pouco mais de trinta e cinco milhões de adolescentes na faixa etária de 10 a 19 anos de idade. Considerando a faixa etária de 10 a 24 anos, esse número sobe para mais de cinquenta e um milhões de jovens no país, representando o equivalente a 30% da população, o que certamente, dá uma dimensão da amplitude e importância que as pesquisas voltadas para essa parcela da população adquirem no cenário brasileiro.

Para fazer um levantamento de quais têm sido os temas tratados nas pesquisas que abarcam essa “fase do desenvolvimento”, foram considerados os artigos completos, publicados na *Scielo-Brasil* e considerou-se como critério de seleção para pesquisa dos artigos o uso dos termos: *adolescente* e *adolescência*, *jovem* e *juventude*, associados aos anos de publicação, compreendo o intervalo de tempo de janeiro de 2005 a junho de 2008. Não foram consideradas as publicações como resumos de teses, cartas, resenhas, editoriais, diretrizes e guias médicos ou artigos que traziam a palavra *jovem*, mas não discutiam as questões próprias da juventude¹⁹.

Foram localizados 143 artigos, dos quais 112 tinham no título as palavras *adolescência* ou *adolescente* e 31 apresentavam o título com as palavras *juventude* ou *jovem*²⁰. Os dados dessa revisão foram apresentados levando-se em consideração a diferenciação dos termos da pesquisa. Assim, a Tabela 02 e a Tabela 03 apresentadas a seguir buscam sintetizar, respectivamente, as informações relativas às pesquisas com os termos *adolescência* ou *adolescente* e *juventude* ou *jovem*. Nesta primeira tentativa de síntese, as informações foram organizadas por ano de publicação, identificando-se, também a área de conhecimento e a quantidade de artigos por área de conhecimento.

A Tabela 02 revela que as palavras *adolescência* e *adolescente* estão mais vinculadas às pesquisas nas áreas de saúde e psicologia. Nesse período de tempo, o interesse dos profissionais da área de saúde parece ter sido maior. Os números mostram que 67,86% dos artigos dessa seleção se encontram vinculados a esta grande área do conhecimento, o que corresponde efetivamente a 76 artigos, contra 31 (27,68%) publicados por profissionais da psicologia. Apenas 0,05% são de artigos publicados em outras áreas – estudos do gênero e educação.

Uma comparação entre as Tabelas 02 e 03 mostra, de forma muito interessante, como o termo *adolescência* está mais vinculado às pesquisas na área de Psicologia que o termo *juventude*, e como este último se presta a discutir questões mais gerais, que despertam o interesse de diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia, as Ciências Sociais e a Sociologia.

¹⁹ Como é o caso de dois artigos da área filosófica que buscavam analisar a estética e o romantismo presentes na obra do jovem György Lukács.

²⁰ Quando os termos descritores (*adolescente* e *juventude*) são escritos no plural, o número de artigos selecionados pela base de dados aumenta consideravelmente. De um total de 143 artigos, passa-se a ter 1430 artigos, considerando aí todas as grandes áreas do conhecimento, inclusive aquelas ligadas às Ciências Agrárias, Biológicas, e às Engenharias.

Tabela 02. Distribuição de artigos levantados na base de dados *SciELO-Brasil*, por ano e área de conhecimento, contendo no título os termos *adolescência* ou *adolescente*.

<i>Ano /Total de artigos</i>	<i>Área de conhecimento</i>	<i>Frequência</i>
2005 (32)	Saúde / Medicina	21
	Psicologia	10
	Estudos do Gênero / Feminismo	01
2006 (30)	Saúde / Medicina	19
	Psicologia	10
	Estudos do Gênero / Feminismo	01
2007 (39)	Saúde / Medicina	28
	Psicologia	08
	Educação	02
	Estudos do Gênero / Feminismo	01
2008 (11)	Saúde / Medicina	08
	Psicologia	03
Total		112

É como se falar de adolescência fosse algo próprio da Psicologia e falar de juventude fosse algo da competência dos pesquisadores das ciências sociais. Em outras palavras, pode-se dizer que o tema da adolescência parece estar vinculado a áreas mais restritas, como o próprio desenvolvimento dos sujeitos nessa fase da vida e seus modos de significação da realidade que os cerca, enquanto que o tema da juventude, ao que parece, amplia e diversifica o foco das discussões envolvendo um cabedal mais amplo de questões.

Como pode ser observado na Tabela 03, apareceram menos artigos vinculados às áreas de Saúde/Medicina e de Psicologia, e houve uma ampliação para outras áreas que focalizam o tema da juventude, o que se coaduna com a observação de Freitas (2005, p. 07), que sugere que o termo juventude é mais usado “quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico, ou como atores no espaço público”. Essa mesma autora avalia que o termo juventude ficou fora do debate social até meados dos anos 1990, quando uma nova manifestação do tema emergiu focada na preocupação social com os problemas vividos e nas dificuldades de inserção e integração social.

Tabela 03. Distribuição de artigos levantados na base de dados *Scielo-Brasil*, por ano e área de conhecimento, contendo no título os termos *juventude* ou *jovem*.

<i>Ano /Total de artigos</i>	<i>Área de conhecimento</i>	<i>Freqüência</i>
2005 (08)	Sociologia / Ciências Sociais	04
	Saúde/Medicina	02
	Educação	01
	História	01
2006 (13)	Saúde/Medicina	06
	Sociologia / Ciências Sociais	03
	Psicologia	02
	Educação	01
	Antropologia	01
2007 (09)	Saúde/Medicina	03
	Psicologia	02
	Educação	02
	História	01
	Sociologia / Ciências Sociais	01
2008 (01)	Saúde/Medicina	01
Total		31

As temáticas desenvolvidas nas pesquisas, envolvendo ambos os termos *adolescência*, *adolescente*, *juventude* e *jovem*, podem ser visualizadas na Tabela 04. Optou-se por apresentar os temas relativos aos conceitos de adolescência e juventude juntos, porque na verdade, o que tem diferenciado o uso dessas terminologias é basicamente a área de conhecimento. Isto significa que mostrar essa síntese geral não prejudica a análise dos temas.

A alta ocorrência na área de saúde ou médica, que aqui inclui as pesquisas de enfermagem, psiquiatria, fisioterapia, ginecologia e outras, mostra uma preocupação com o tratamento de certas doenças que acometem os adolescentes, como é o caso do transtorno bipolar (Boarati & Fu-I, 2008; Rohde & Tramontina, 2005), e dos problemas com a tireóide (Madeira e cols., 2005; Monte e cols., 2007).

A gravidez também foi um tema recorrente na área de saúde, sendo examinada em relação à maternidade/paternidade (Dias & Aquino, 2006), aborto (Peres & Heilborn, 2006) uso de drogas (Caputo & Bordin, 2008; Mitsuhiro e cols., 2006), riscos de gravidez precoce (Carniel e cols., 2006; Magalhães e cols., 2006) dentre outros.

Tabela 04. Distribuição dos temas desenvolvidos em pesquisas recentes sobre adolescência ou juventude, por área de conhecimento

<i>Área de conhecimento / total de artigos</i>	<i>Temas</i>	<i>Frequência</i>
Saúde / Medicina (88 artigos)	Tratamento de Doenças específicas	23
	Gravidez, maternidade, aborto	21
	Atendimento médico a crianças e adolescentes	11
	Sexualidade e Gênero	06
	Abuso, exploração sexual e violência intrafamiliar	06
	Drogas e alcoolismo	06
	Prática de esportes, Lazer e qualidade de vida	05
	Nutrição / obesidade	03
	Situação de Vulnerabilidade social	02
	Auto-estima, bem-estar psicológico	02
Outros (sofrimento psíquico, acidentes, vacinas)	03	
Psicologia (35 artigos)	Conceituação, subjetividade e identidade	08
	Institucionalização e Família	06
	Gravidez, maternidade, aborto	04
	Drogas e alcoolismo	04
	Sexualidade e Gênero	03
	Transtorno Mental, estresse/ depressão	02
	Agressividade e delinquência	02
	Situação de risco e vulnerabilidade social	02
	Violência contra o adolescente	01
	Outros (Escolha profissional, motivação, saúde)	03
Sociologia (08 artigos)	Juventude e religião	01
	Juventude e trabalho	01
	Vara Especial da Infância e adolescência	01
	Violência urbana, juventude e polícia	01
	Tradição e modernidade	01
	Sociologia da juventude	01
	Gangsterismo jovem	01
	Identidade de gênero e pobreza	01
Educação (06 artigos)	Auto-conceito do adolescente deficiente auditivo	01
	Relacionamento, sexualidade e política-social	02
	Mídia, juventude e cultura	01
	Projeto escolarização e poder local	01
	Juventude, educação e trabalho	01
Gênero / Feminismo (03 artigos)	Socialização	01
	Trabalho Infantil	01
	Construção da identidade	01
História (02 artigos)	Incultura e criminalidade no século XIX	01
	Cidades da Juventude em Fortaleza	01
Antropologia (01 artigo)	Juventude e gravidez	01
Total		143

Um aspecto que merece atenção na área de saúde é o interesse mostrado pelos profissionais no atendimento prestado aos pacientes jovens. Dentre as 11 pesquisas com esse tema, destacam-se aquelas relacionadas ao atendimento anestésico (Aguiar e cols., 2005), às estratégias de cuidados do adolescente com câncer (Souza & Oliveria, 2007) ou ainda com semiologia e atenção primária a crianças e adolescentes (Blank, 2007).

Outras temáticas apareceram ainda nas pesquisas da área médica, como aquelas referentes ao uso de álcool e drogas na adolescência, à sexualidade e gênero, às situações de vulnerabilidade social. Essas temáticas, assim como aquelas vinculadas à gravidez, à construção da identidade e à depressão, também aparecem nas pesquisas da área Psicológica e evocam a tradicional idéia de “síndrome da adolescência normal” desenvolvida especificamente por Knobel, na obra *Adolescência Normal* assinada por ele e Aberastury, em 1988. Sob essa expressão, Knobel situa as crises, transtornos e comportamentos atípicos, pelas quais o adolescente normalmente passaria durante esse período da vida. O autor indica haver dez características que formam a chamada “síndrome da adolescência normal”, a saber: (1) busca de identidade; (2) tendências grupais; (3) intensa vida de fantasia; (4) crises religiosas; (5) crise de temporalidade; (6) evolução sexual – que vai do auto-erotismo para a heterossexualidade genital; (7) atitudes sociais reivindicatórias; (8) conduta direcionada mais pela ação do que pelo pensamento; (9) separação progressiva dos pais; (10) variações do estado de ânimo. Esses aspectos parecem, de fato, qualificar um “adolescente normal” e alguns deles são discutidos nas pesquisas levantadas para este estudo.

Discussões acerca da construção da identidade na adolescência podem ser encontradas no trabalho Oliveira (2006), que debate criticamente a construção histórica da categoria adolescência como objeto da Psicologia do Desenvolvimento e utiliza como argumento central à idéia de que ao abordar a adolescência ora como dominada por paixões e tormentos, ora como demonstração maior de racionalidade, a Psicologia do Desenvolvimento acabou se afastando dos reais problemas que os adolescentes enfrentam hoje e contribuiu para a naturalização de processos humanos estabelecidos na tessitura sociocultural que separam a adolescência das práticas sociais que a caracterizam. A autora sugere, portanto, que é preciso investir em uma nova epistemologia da adolescência e no diálogo com perspectivas contemporâneas do enfoque da subjetividade, tais como a psicologia narrativa e a perspectiva do *self* dialógico.

O efeito da ciência na construção da identidade adolescente também foi discutido pela psicanalista Fernanda da Costa Moura (2005), que alerta para o fato de que o resultado

desse efeito foi à construção de um indivíduo esvaziado de positividade e desprovido dos laços simbólicos. Um indivíduo suspenso do seu lugar de sujeito e mais suscetível à transformação social e tecnológica. Alguém que “testemunha com nitidez e contundência – em seus atos, suas patologias, problemas e dificuldades de toda espécie – o efeito desta incidência da ciência e do capitalismo em sua forma extremada atual sobre o campo do sujeito” (p. 114-115).

Oliveira (2006) e Moura (2005) resgatam essa idéia de crise na construção da identidade adolescente para criticá-la e mostrar que essa construção não tem, necessariamente, que envolver problemas de toda ordem como historicamente tem sido apontado em trabalhos psicanalíticos. Oliveira (2006) indica que na carência de uma ponderação consistente interna ao campo da Psicologia, a compreensão da adolescência tem sido mediada por perspectivas teórico-metodológicas adaptadas de outras áreas – como a área médica e os estudos demográficos – sem que se tenha muitas vezes o cuidado de gerar o debate interdisciplinar.

A imagem de adolescência como fase de crise, de problemas, ainda é muito presente nas pesquisas, especialmente na Psicologia. A adolescência tem sido significada a partir de certos elementos de representações que os concebem como seres em crise existencial, em processo de transformação do corpo, fazendo descobertas sexuais, e que se comportam de forma rebelde. Ou ainda, como pessoas não responsáveis, imaturas e instáveis (Galinkin, Oliveira & Anchieta, 2005; Almeida, Santos & Trindade, 2000).

Galinkin, Almeida e Anchieta (2005) explicam que o modelo de adolescente se afasta daquilo que seria uma “pessoa de bem” e, para que ele se aproxime deste modelo é preciso que ele se torne responsável, respeitoso e honesto, ou seja, apresentar características emocionais de afetividade, amabilidade, amizade, carinho, dedicação, companheirismo e se submeter a um processo de disciplinarização via obediência, disciplina, caráter, estudo, educação, humildade.

O que se tem percebido até aqui é que, do ponto de vista psicológico, a adolescência tende a ser entendida a partir de três aspectos básicos: o impacto desenvolvimental da puberdade, a reorganização da vida social e a relação entre as mudanças biológicas, sociais e cognitivas. A compreensão da psicologia é a de que o adolescente é um ser pertencente a uma determinada faixa-etária²¹, frequentemente apresentada como problemática e ligada a

²¹ No que se refere à caracterização cronológica para esse período da vida, o professor Arthur Jersild (1973),

atos de violência, formação de *gangs*, utilização de drogas, dentre outros, tal como observam as pesquisadoras Marilene Proença Rebello de Souza e Ana Karina Amorim Checchia (2005). Assim, os sujeitos pertencentes a esta faixa-etária específica estão associados à violência, à drogadição, ao descontrole social e sexual e a outros elementos negativos da vida social.

Grosso modo, as pesquisas têm trazido elementos muito negativos ao contexto de vida adolescente. Estes elementos já estão bastante naturalizados nas pesquisas, vinculando os adolescentes a uma possível “síndrome da adolescência normal”. As pesquisas que tratam da sexualidade, por exemplo, em muitas ocasiões, estão conectadas às problemáticas da gravidez precoce (Brandão & Heilborn, 2006; Ventura & Corrêa, 2006), ou ainda a certos “problemas” desencadeados na vivência familiar, em função de fatores culturais e de conflitos de geração (Souza, Fernandes & Barroso, 2006).

Entre os aspectos discutidos nos artigos sobre sexualidade estão a dificuldade de internalização da norma contraceptiva e a descoberta tardia da gravidez, o que, segundo Helena Altmann (2007), faz pensar que a sexualidade do adolescente merece ser focada nas políticas sociais de proteção da infância e adolescência. O desenvolvimento da sexualidade é um dos aspectos tratados por Aberastury e Knobel (1988) como algo que caracteriza o “adolescente normal”. Esse desenvolvimento é tratado ainda de modo muito negativo remetendo a idéia de que o adolescente vive a sexualidade de forma desmedida e inconseqüente, levando a crer que, ao tomar a sexualidade dessa forma, a observação de Altmann (2007) se torna bastante coerente.

É importante assinalar que grande parte das pesquisas sobre adolescência ou “adolescência normal” parece apoiada no entendimento de que o adolescente está exposto a uma série de riscos sociais próprios da sua fase: uso de drogas, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, violência. A expressão risco social é trabalhada por diversas áreas. Os profissionais da área médica, por exemplo, a utilizam com mais freqüência para indicar que incide sobre o sujeito um perigo de desenvolver uma determinada doença ou

escreve, em seu livro *Psicologia da Adolescência*, que esse período “se estende de mais ou menos 12 aos 20 e poucos anos” (p.20). Já as análises realizadas pelo pesquisador da Universidade da Califórnia, Michael Cole, em parceria com Sheila Cole (2003), sugerem que a adolescência tem sido elaborada detalhadamente nas sociedades industrialmente avançadas e que os psicólogos do desenvolvimento que se especializam nesse estágio desenvolvimental costumam distinguir três estágios: início da adolescência (11 a 14 anos), meados da adolescência (15 a 18 anos) e final da adolescência (18 a 21 anos). Sabe-se ainda que a tradição jurídica (cf. o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) diferencia adolescente (12 a 18 anos incompletos) e jovem (18 a 21 anos), mas essas categorias “em nenhum lugar e em nenhum momento da história poderiam ser definidas apenas segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos” (Levi & Schmitt, 1996, p. 14).

ainda para indicar o risco do contágio. No caso da área de saúde, o conceito de risco envolve conhecimento e experiência reunida sobre o perigo de alguém ou de a coletividade ser acometida por doenças, analisa Miriam Schenker, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Uso de Drogas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Maria Cecília de Souza Minayo, do Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde da Fiocruz, em pesquisa publicada no ano de 2005. Termo fundamental da epidemiologia, a noção de risco diz respeito a conjunturas reais ou potenciais que causam efeitos adversos.

Risco e perigo não são palavras sinônimas. O sociólogo britânico Anthony Giddens (1994) comenta que *perigo* diz respeito a ameaças que circundam a busca dos resultados desejados, enquanto *risco* constitui uma estimativa acerca do perigo. A expressão consagrada *fatores de risco* designa, portanto, condições ou variáveis associadas à probabilidade de ocorrência de resultados negativos para a saúde, o bem-estar e o desempenho social, conforme postula o professor de Psicologia Richard Jessor (1987).

No campo social, o pedagogo Geraldo Caliman (2006) postula que, em uma ótica sociológica, a idéia de risco social pode ser compreendida a partir de três perspectivas, a saber, a psicossocial empírica, a sistêmica e a relacional. A *Perspectiva psicossocial empírica*, sugere existir um risco voluntário constituído pelo modo como “as pessoas procuram a si mesmas como respostas aos determinismos sociais, aos vínculos e às pressões externas” (p. 281). O autor acrescenta ainda que para quem se considera um sobrevivente na sociedade moderna, “para quem afirma que não tem nada a perder, o risco é um comportamento normal”. (p. 282). A *Perspectiva sistêmica* indica que certos riscos são produto das decisões que os indivíduos têm que tomar para sua sobrevivência na sociedade. Aqui o risco é compreendido como uma consequência do estilo de vida e exige constantes ponderações e decisões. Na *Perspectiva relacional* há uma relação inadequada entre desafios e recursos. Sobre os termos desafios e recursos, Caliman explica que eles podem ser analisados como sendo tanto de proveniência externa (educação, formação profissional, cuidados com a saúde, trabalho, pertença a um grupo, adesão a modismos, e outras) quanto interna (capacidade do sujeito às demandas sociais e individuais de adaptação e de formação).

Ao discutir a multiplicidade de característica que compõem o processo de desenvolvimento do adolescente, Carmen Jansen de Cárdenas (2000), Deise Matos do Amparo, Paola Biasoli Alves e Cárdenas (2004) e Normanda Araujo de Moraes e Sílvia Helena Koller (2004), chamam atenção para as experiências particulares vividas na

adolescência nas quais se destaca atualmente a situação de risco psicossocial, compreendida pelas autoras como uma situação em que o jovem experimenta o estresse de forma expressiva em sua vida, seja por questões de características pessoais, seja pelas sócio-ambientais. Assim, a análise dos fatores de risco se constitui em um aspecto importante que coloca o adolescente frente a uma problemática particular.

Entre os fatores de risco, Simone dos Santos Paludo e Silvia Helena Koller (2005) citam aqueles de ordem individual, que se encontram estritamente relacionados às questões de gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas; e os de riscos ambientais, como a violência, ausência ou fragilidade de suporte social e afetivo e o baixo nível sócio econômico. Isto é, situações que ameaçam o desenvolvimento saudável dos adolescentes.

A discussão trazida por Caliman (2006) evidencia essa imagem de risco como uma construção social que se alimenta cotidianamente das situações de marginalização e pobreza, tal como também discutem Paludo e Koller (2005). Nessa mesma perspectiva de análise, os pesquisadores da UNESCO, Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Leonardo de Castro Pinheiro, Fabiano de Souza Lima e Cláudia da Costa Martinelli (2002) postulam que é preciso ter claro que a pobreza cria fatores de riscos, que diminuem a esperança de vida e prejudicam a sua qualidade. A pobreza, principalmente quando atinge as crianças e os jovens, cria insuficiências que comprometem não somente o futuro dos indivíduos, mas o futuro da sociedade como um todo.

Ao tratarem de discutir os fatores de risco enfrentados pela juventude brasileira, Abramovay e cols. (2002) trazem ao contexto da discussão o conceito de vulnerabilidade social, termo usado com mais frequência nos últimos anos para indicar as situações de risco ligadas não apenas à pobreza, mas às diversas modalidades de desvantagem social.

O conceito de vulnerabilidade foi originado no debate sobre Direitos humanos e associado à defesa dos direitos de cidadania de grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente, no que referia à prevenção e controle da epidemia de HIV/AIDS. Em estudo sobre o conceito de vulnerabilidade, Ayres, França Júnior e Calazans (1999) pontuam que o termo foi associado à saúde pública, a partir da década de 90, no contexto de epidemia da AIDS, quando, em 1992, foi publicado o livro *AIDS in the world*, nos Estados Unidos. Este conceito passou a apontar para um conjunto de fatores, de níveis e amplitudes diferentes, cuja interação amplia ou reduz as possibilidades de uma pessoa se infectar com o vírus HIV.

Nessa perspectiva, os comportamentos individuais de maior ou menor exposição ao risco são considerados em relação a um conjunto mais amplo de determinantes, que devem ser contemplados. No que tange os comportamentos de risco que implicam os adolescentes, a Associação Americana de Psicologia aponta alguns elementos propícios ao risco, tais como fumo, abuso de álcool e/ou drogas, relações sexuais que podem levar à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, evasão escolar, uso de armas, violência sexual, brigas etc.

Nesse contexto, o conceito de vulnerabilidade social foi construído, segundo a pesquisadora em Saúde Pública, Katia Regina de Barros Sanches (1999), a partir da premissa de que os fatores sociais têm uma forte influência tanto na vulnerabilidade pessoal quanto na programática. A análise da vulnerabilidade reconhece que grandes temas contextuais, como estrutura governamental, relações de gênero, atitudes em relação à sexualidade, crenças religiosas e pobreza, influenciam a capacidade de reduzir a vulnerabilidade pessoal ao HIV, tanto diretamente quanto mediada através dos programas sociais. A vulnerabilidade social inclui a vulnerabilidade à doença, bem como a vulnerabilidade ao impacto socioeconômico provocado pela AIDS.

Com o debate sobre vulnerabilidades, pretende-se, atualmente, conforme Castro e Abramovay (2002) evidenciam, (re)significar sentidos únicos e identificar potencialidades de acionar os sujeitos para resistir e enfrentar situações socialmente negativas. “Haveria portanto uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende, pelo vivido, a tecer formas de resistências, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo”. (p. 146).

Recentes artigos publicados no Brasil (Brasil, Alves, Amparo & Frajorge, 2006; Sapienza & Pedromônico, 2005) compartilham dessa idéia de “vulnerabilidade positiva” ao sugerir que certos indivíduos são capazes de vivenciar ações positivas mesmo estando expostos a contextos de risco. Ou seja, há fatores que, na análise dos autores, tornam alguns indivíduos mais ou menos vulneráveis ao risco, fazendo com que alguns indivíduos consigam se desenvolver como o esperado, a despeito de todas as adversidades a que estejam expostos.

Os resultados do estudo realizado por Brasil e cols. (2006), no Distrito Federal, com 852 adolescentes, e que tinha como objetivo discutir situações de risco psicossocial em adolescentes, mostram que a violência, as tentativas de suicídio, a presença de drogas e a sexualidade são fatores de risco para os jovens. Entretanto, “estes adolescentes têm desenvolvido estratégias efetivas para a promoção de sua saúde, como o uso de preservativos nas relações sexuais, a convivência familiar cotidiana, a expectativa de apoio

de vizinhos e líderes comunitários”. (p. 377). As autoras percebem que esta pode ser uma realidade específica do Distrito Federal e salientam a necessidade de construção de Políticas Públicas que beneficiem as questões de prevenção à violência intrafamiliar, e também a obtenção de sustentabilidade econômica destes jovens.

No âmbito da discussão acerca do risco e vulnerabilidade social, retoma-se a temática das drogas, que surgiu na pesquisa de Brasil e cols. (2006) e em outras pesquisas presentes no levantamento de literatura aqui realizado (Pratta & Santos, 2006; Pratta & Santos, 2007; Rigoni & cols., 2007; Schenker & Minayo, 2005). Estas pesquisas buscam compreender a complexidade dos fatores de risco e de proteção, além de discorrer sobre a dependência mútua de diversos contextos (entre eles, o familiar, o escolar, o grupal) considerados propícios tanto ao risco quanto à proteção ao uso das drogas legais ou não, fornecendo, em alguns casos, estratégias de prevenção.

Boa parte das discussões dessas pesquisas que colocam os adolescentes frente ao risco de consumir drogas ainda remetem essa população à idéia de normalidade trazida por Aberastury e Knobel (1988). Incluem, dentre os diversos contextos propícios ao uso de drogas, as situações vivenciadas em grupo. Porém, ao entrar em contato com as drogas, os adolescentes saem da suposta condição de normalidade para uma possível condição de infração. Os limites entre o uso de drogas na adolescência e juventude e a entrada no mundo da delinquência e da infração parecem ser bastante tênues, como sugerem algumas pesquisas da área psicológica.

Pesquisa realizada por Menandro (2004) mostra que há uma relação entre o uso de drogas na adolescência e o envolvimento dessa população com acidentes e violências, além do aumento de doenças, especialmente aquelas relacionadas ao uso freqüente do cigarro. O uso de drogas, escreve a autora, “coloca os adolescentes em situação de perigo potencial não somente pela dependência a que o vício leva. Associados ao consumo das drogas estão outros comportamentos de risco” (p. 143). Menandro destaca que o risco de gravidez e de contrair doenças sexualmente transmissíveis aumenta porque as drogas podem levar a relações sexuais sem proteção. Junto com o uso abusivo de drogas vêm comportamentos cujas conseqüências os adolescentes não prevêm. Além de tragédias individuais ou familiares, o consumo de drogas resulta na necessidade de internações para tratamento de dependência e, não raras vezes, em suicídio.

O envolvimento dos adolescentes e jovens com o uso de drogas preocupa a comunidade científica e a sociedade em geral. Em pesquisa publicada em 2005, por Doris Violeta Velásquez Carranza, juntamente com Luiz Jorge Pedrão, evidencia-se que foi

principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX que a preocupação dos estudiosos com este tema aumentou, fato que coincide com maior visibilidade da prevalência e da precocidade do uso de drogas na adolescência.

De acordo com Schenker e Minayo (2005) os fatores de risco e de proteção em relação ao uso de drogas estão relacionados com seis questões interdependentes: individuais, familiares, escolares, midiáticas, de relacionamento com os pares e a comunidade de convivência. Fatores como sexo, idade, estrato sócio-econômico, desempenho escolar e o histórico de uso de drogas na família também devem ser levados em consideração nessa análise.

A pesquisa realizada em 2007, por Elisângela Maria Machado Pratta e Manoel Antonio dos Santos, professores da Universidade de São Paulo, revela a concordância dos autores com essa lista de fatores elaborada por Schenker e Minayo (2005). Pratta e Santos avaliam que ela descreve bem os contextos de risco ou de proteção ao uso de drogas na adolescência e chamam atenção para o vínculo entre lazer e consumo de drogas.

O estudo realizado por Pratta e Santos (2007), com dois grupos de adolescentes, um grupo de usuários de drogas e outro grupo de não usuários, mostra que há correlação significativa entre as atividades de lazer praticadas por ambos os grupos e o uso de drogas. Eles concluem que adolescentes pertencentes ao grupo de não usuários de substâncias psicoativas praticam mais atividades esportivas e saem mais junto com familiares. Em contrapartida, sair com amigos do mesmo sexo e do sexo oposto e frequentar bares foram atividades, expressivamente, mais citadas por adolescentes usuários de drogas.

Uma hipótese levantada em 2001, pelas pesquisadoras da Fiocruz Sandra Rebello, Simone de Souza Monteiro e por Eliane Portes Vargas sobre a frequência de adolescentes e jovens nos bares, é que, muitas vezes os adolescentes preferem, quando saem com os amigos, frequentar lugares que consideram de maior “agitação” a frequentar os lugares com opções culturais de lazer. Os lugares mais comumente frequentados são barzinhos, danceterias, *shopping* e clubes. Em muitos destes ambientes, o acesso a substâncias psicoativas, principalmente as legalizadas, é bastante fácil. Assim, um grande número de adolescentes pode, facilmente, entrar em contato com tais substâncias.

Gregorio Martinez Rodríguez, Universidade Autónoma de Nuevo Leon, México, e Margarita Antonia Villar Luis, da Escola de Enfermaria da USP, em publicação datada de 2004, constatam que quando um adolescente sai acompanhado de amigos que fazem uso de substâncias psicoativas, as chances de o adolescente experimentar ou começar a fazer uso delas pode ser bem maior, a depender de como ele enfrenta as pressões exercidas pelo

grupo.

Rodríguez e Luis (2004) sustentam os postulados do médico alemão, Gunther Klosinki (2006), para quem o principal fator que influencia o consumo de drogas na adolescência é a influência do grupo de coetâneos. Ele escreve que os lugares onde o consumo de drogas ilegais acontece com maior frequência são as festas, vindo logo em seguida as discotecas e as escolas. Entre os principais motivos, razões e objetivos do consumo se constata a curiosidade, a auto-recompensa, a necessidade de reconhecimento ou a crescente pressão do grupo.

Além da pressão dos grupos de pares, Schenker e Minayo (2005) apontam a influência da mídia na decisão de fazer uso de drogas lícitas. As autoras falam da mídia como produtora de risco em relação ao uso de drogas na adolescência. Sobretudo no caso das drogas legalizadas, “os meios de comunicação geralmente mostram imagens muito favoráveis. O uso do álcool e do tabaco costuma vir associado, por meio da publicidade, a imagens de artistas, ao glamour da sociabilidade e à sexualidade” (p. 710). Geralmente as propagandas mostram as substâncias como potencializadoras de fama e sucesso.

Sérgio Luiz Sanceverino e José Luiz Crivelatti de Abreu realizaram uma pesquisa em 2004 cujos resultados apontam que a mídia contribui para o consumo de álcool, ao veicular anúncios que sugerem haver relação entre consumo de bebida alcoólica e sensação de relaxamento ou para esquecer os problemas que acometem os indivíduos. Interessa notar que os anúncios associam o consumo de drogas com beleza, sucesso profissional, riqueza, sedução, mas os efeitos do consumo excessivo das substâncias psicoativas não são divulgados pelos veículos de comunicação.

O fato é que o uso de drogas chama atenção dos pesquisadores, principalmente, por aproximar adolescentes e jovens da delinquência e da prática de atos infracionais. Além do mais, conforme observações do psiquiatra Ronaldo Ramos Laranjeira (2004), poucos fenômenos sociais causam mais custos com justiça e saúde, dificuldades familiares, e notícias na mídia do que o consumo abusivo de álcool e drogas.

O juiz de direito, Antonio Augusto Guimarães de Souza publicou em 2001 um estudo no qual analisa que no cenário brasileiro, especialmente aquele divulgado pela mídia, não falta lugar para a droga. Crianças e adolescentes se tornam presas fáceis tanto para o consumo quanto para o tráfico, “que se constitui em porta ampla para ingresso nos quadros de criminalidade. O mesmo se diga em relação a outras drogas ‘sociais’, que são o álcool e o fumo, igualmente causadores de danos irreparáveis no meio juvenil” (p. 190).

Nesta mesma direção, pesquisa realizada por Adorno e cols. (1999b) indica haver fortes evidências de que há relação entre o consumo e tráfico de drogas com a prática de crime por jovens brasileiros. Ao focalizar a situação da violência juvenil no Município de São Paulo, os autores suspeitam que a criminalidade organizada constituída, sobretudo, em torno do narcotráfico, não tenha se restringido à cidade do Rio de Janeiro. Para eles, é bem provável “que as disputas entre quadrilhas, no mais das vezes gravitando em torno do tráfico de drogas, sejam responsáveis pelo imenso crescimento das mortes de adolescentes nos últimos anos” (p. 72).

Os estudos de Pinheiro e Almeida (2003) mostram concordância dos autores com essa visão que relaciona tráfico de drogas e criminalidade. Em pesquisas sobre violência no Brasil (Adorno, Lima & Bordini, 1999b; Cardia, 1999; Carvalho, 1997; Méndez, O'Donnell & Pinheiro, 2000; Peralva, 1999; Soares, 2000; Waiselfisz, 2002) existe um consenso de que houve uma mudança no padrão da criminalidade urbana brasileira, a partir de meados dos anos 1970, em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Segundo os autores, aconteceu

um aumento generalizado no número de roubos e furtos a residências, carros e pessoas; grau maior de organização social do crime; aumento da violência nas ações criminais; aumento acentuado das taxas de homicídio e outros crimes violentos; e aparecimento de quadrilhas de assaltantes a bancos. Essa mudança de padrão se consolidaria e expandiria nos anos 1980, com a generalização do tráfico de drogas, em especial da maconha e da cocaína, o emprego de armamento sofisticado, de grade poder de destruição. Nesse período, firmaram-se as redes de tráfico, estruturadas em moldes econômicos relativamente racionais (ou mesmo empresariais), com poder de atração sobre os jovens e com eventuais efeitos de violência nas transações criminosas. (Pinheiro & Almeida, 2003, p. 35).

No livro *Difíceis ganhos fáceis*, publicado em 2003, a socióloga Vera Magaluti Batista analisa a problemática das drogas e juventudes no Rio de Janeiro e indica que, de fato, a cocaína se consolidou no Brasil na década de setenta, ao mesmo tempo em que se fortaleceu, em nível planetário, o neoliberalismo. Assim, a autora analisa que:

Num mundo onde nenhuma lei vale mais do que a da oferta e da demanda, a cocaína transforma-se numa mercadoria altamente valorizada. O sistema convive

com seu uso social, sua alta lucratividade, mas desenvolve um discurso moral esquizofrênico que demoniza a parcela da população atirada à venda pelo mercado de trabalho excludente e recessivo. A manutenção da sua ilegalidade aumenta sua lucratividade e reduz à condição de bagaço humano uma parcela significativa da juventude pobre de nossas cidades. (Batista, 2003, p. 41).

A complexidade dos interesses e mecanismos que movimentam o tráfico de drogas no país ainda não foi desvendada. Esse quebra-cabeça tem muitas peças que ainda não foram localizadas, mas os estudos atuais evidenciam que os jovens, especialmente os pobres, são os mais requisitados para compor as equipes de comercialização desse rentável e perigoso produto. Nesta direção, Assis (1999) postula que os adolescentes e jovens não tem boas opções de inserção profissional, principalmente aqueles com baixa escolaridade. Assim, eles se inserem no tráfico de drogas, que se configura como uma atraente oferta de trabalho.

Zaluar (1997) corrobora esse argumento e descreve como se dá a relação entre drogas, infração e pobreza no contexto brasileiro. Não que Zaluar (1997) assuma ser esta uma relação direta e que as drogas e a infração não estejam também presentes na vida de jovens de estratos sociais mais abastados, o que ela busca evidenciar é que há uma percepção social muito marcante de que a infração pelas drogas exerce uma forte atração no meio dos jovens carentes ao significar uma maneira rápida e fácil de se ganhar dinheiro.

A autora mostra como a participação em grupos organizados do tráfico de drogas possibilita aos adolescentes e jovens demonstrar que tem força e agressividade, ao passo que adquirem uma espécie de *passaporte para a aceitação social*. Essa seria uma forma de os jovens receberem aceitação social, ainda que seja por esse grupo específico, ao invés de ficarem à margem de uma sociedade que os ignora e onde nenhum lugar lhes é reservado. As vantagens oferecidas pelos chefes do tráfico entrariam em oposição à pobreza que impera nas favelas, e onde tudo só se consegue com muito trabalho e muitos sacrifícios.

O Brasil tem uma das mais altas taxas de homicídio do mundo, observa Ramos (2007). No centro do problema, indica a autora, estão os jovens, especialmente os pobres e negros moradores de favelas e periferias urbanas. As respostas que tanto o Estado como a sociedade civil brasileira têm dado ao problema da criminalidade e da violência são lentas e insatisfatórias. Batista (2003) acrescenta ainda que os cidadãos brasileiros, especialmente os que compõem as elites, entendem que as massas urbanas de trabalhadores que vivem nos morros constituem contingentes perigosos e por isso reivindicam mais investimentos

nos mecanismos de controle social e penas mais duras para conter os perigosos.

É sobre os setores mais vulneráveis da população que recai a violência cotidiana e nesse contexto a miséria, a exclusão, a falta de escolas, a falta de uma boa educação acabam por introduzir os jovens em um processo de criminalização que, segundo Batista (2003, p. 71), “apenas magnifica e reedita a marginalização que seu destino de preto e pobre já marcava”.

Essa correlação entre violência e pobreza, ou o tripé: drogas, pobreza, infração, tal como observamos em parágrafos anteriores dificulta uma visão da adolescência como uma fase permeada de positividade, já que os jovens têm sido freqüentemente identificados como autores de atos violentos e de infrações das mais diversas naturezas. Na psicologia, sociologia e ciências sociais, a tematização das drogas nos artigos aqui analisados, associa o uso de droga à adolescência e ambas à infração, situando os adolescentes e jovens nas discutidas situações de risco ou de vulnerabilidade social.

Em linhas gerais, no cotidiano contemporâneo, as idéias sobre adolescência estão associadas à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, *problema social* a ser resolvido, que merece atenção pública. Assim, o enfoque de risco aparece fortemente associado a expressões como: gravidez de risco, risco de contrair o HIV, risco de uso de drogas ilícitas, risco de vida frente à violência e, como postularam Benedito Medrado e Jorge Lyra (1999), o risco generalizado parece definir e circunscrever negativamente esse período da vida, possibilitando a construção de expressões absurdas como a própria *prevenção da adolescência*.

Desde a publicação da obra de Stanley Hall, mais de 100 anos se passaram e Almeida (2005) observa que, apesar desse longo período, os comportamentos “negativos” ainda têm sido amplamente estudados, enquanto pesquisas que revelam um desenvolvimento mais positivo, e que produzem conhecimentos que podem servir para fazer a sociedade civil avançar, permanecem em número bem menos significativo.

Menandro (2004) identificou na literatura produzida no século XX, acerca dos adolescentes e jovens nas sociedades ocidentais, a construção de um modelo peculiar de adolescência, o qual se atrelou às distintas áreas do conhecimento. Neste modelo, enfatizam-se cinco elementos amplamente difundidos na sociedade, a saber: a ambigüidade, marcada por uma vivência que não presa pela coerência, nem pelo cumprimento das normas sociais; a idéia de transitoriedade, indicando ser esta uma fase passageira entre a infância e o mundo adulto; idéia de conflito potencial e rupturas, sugerindo a vivência de conflitos, problemas e comportamentos delinquentes; idéia de

potencialidade de mudança e de adaptabilidade social, entendimento de adolescente como ser adaptável, munido de certas potencialidades, passível de modificar costumes e até mesmo a própria organização social; conceito comum de juventude como categoria compartilhada, noção de que todos os jovens, de qualquer lugar e tempo, vivenciam um conjunto similar de processos, situações e experiências.

Os artigos levantados na breve revisão que fizemos, em pleno século XXI, trazem questões que se coadunam com as percepções de Menandro (2004). As pesquisas relacionadas com os termos juventude revelam que na Sociologia, Antropologia, História e Educação, as temáticas estão voltadas não apenas para os problemas já evidenciados, mas sobretudo, para situações diversas da vida dos jovens. Essas pesquisas, no entanto, reafirmam a idéia de crise, de excessos, de conflitos.

O único artigo que fala de religião (Mariz, 2005) discute a radicalidade das experiências juvenis em distintas esferas da vida, especialmente a religião e a política, na tentativa de compreender o papel tenso e ambíguo cumprido pelos jovens em movimentos religiosos. Parece que muitos estudiosos ainda partem do pressuposto que ser adolescente é enfrentar crises, é ter problemas, é não agir com cautela, independente do contexto em que esteja inserido.

Alguns artigos ligam os jovens à prática de atos violentos (Laranjeira, 2007; Pimentel Filho, 2005; Ramos, 2007; Tavares, 2006) e por mais que a abordagem seja positiva, de explicitação dos estereótipos historicamente construídos ou de busca por possíveis soluções para os “problemas juvenis”, neles a visão do adolescente ou jovem como alguém propício a cometer atos de violência sempre aparece. Assim, adolescente ou jovem é aquele que se integra mal, é resistente à ação socializadora e, como define o filósofo David Matza (1961), o desvio está presente na experiência de vida juvenil.

Discorda dessa relação direta entre juventude e problemas, Luís Antonio Groppo (2000), cientista social, autor de um importante ensaio sobre as juventudes modernas, para quem a juventude é conceituada como uma categoria social e, além de ter se tornado uma representação sociocultural, é necessário compreendê-la em suas relações, nos espaços e contextos onde está inserida, a partir de suas manifestações e modos de vida.

Assumida essa ótica, os limites etários, indefinidos e provisórios, e os estereótipos devem ser todos abandonados. Groppo (2000) argumenta que as classificações cronológicas são insuficientes e que por isso não se devem admitir como incontestáveis as divisões das faixas etárias hoje prevaletentes. A literatura jurídica define a adolescência delimitando-a à faixa etária de 12 a 18 anos incompletos, enquanto que Cole e Cole (2003)

sugerem a idade inicial de 11 e final de 21 anos para esse período da vida. Os aportes sociológicos, que utilizam com mais frequência o termo juventude, compreendem que é necessário pensar em uma faixa etária mais dilatada que vai, conforme estudos do filósofo e cientista político, João Pedro Schmidt (2001), de 12 a 25 anos. Essa falta de consenso sobre a delimitação etária da adolescência/juventude revela que as fronteiras conceituais ainda não foram definidas, ou revela talvez a impossibilidade de demarcação de uma fronteira.

Uma análise da juventude brasileira feita por Gonçalves (2005) indica que o interesse pela juventude renasce de tempos em tempos, e parece contaminado sempre pelos mesmos elementos: crises, explosões, turbulências. Explica ainda que nos anos de 1920 toda uma geração de jovens italianos, judeus, irlandeses e afro-americanos se tornou objeto de estudos da sociologia, fato evidenciado por Zaluar (1997). Foram as lutas de gangues, a explosão demográfica nas grandes cidades e os elevados índices de disseminação das doenças sexualmente transmissíveis que deram abertura para as ciências humanas privilegiarem o julgamento dos jovens sob o signo do negativismo. Assim,

Firmou-se no imaginário social a associação entre a juventude e as grandes questões de cada tempo: no século XXI, quando grassam as preocupações com o individualismo exacerbado e a criminalidade crescente, o jovem emerge como individualista e responsável, em grande parte, pela criminalidade urbana. (Gonçalves, 2005, p. 208).

A ligação entre juventude e criminalidade, fundada pelo funcionalismo nos anos de 1920, pode ser identificada atualmente em textos que tratam da modernidade, da globalização e da violência nas metrópoles. A defesa de um modelo de controle da criminalidade se fortalece e focaliza os pequenos delitos e os jovens transgressores, mas a pluralidade de experiências, analisa Gonçalves (2005), a diferença no desenho das cidades e as formas desiguais de organização comunitária, especialmente no Brasil, “não autorizam supor a hegemonia de modelos, nem do ponto de vista da criminalidade juvenil – esta mais questionada por dados que demonstram seus equívocos –, nem do ponto de vista da preponderância do indivíduo narcísico e desenraizado” (p. 208).

As questões aqui discutidas levam a crer que convive no cenário brasileiro a figura de um adolescente “normal”, cujas características se alicerçam nas marcas da negatividade que constituem a adolescência ao longo da história não só brasileira, mas ocidental. Tem-

se ainda a imagem de um adolescente infrator, que carrega um estereótipo ainda mais negativo. Este é visto como alguém que se opõe fortemente às normas sociais, que se droga e é disseminador de violências. Esse mesmo adolescente infrator é vinculado à pobreza, insinuando que a violência juvenil é algo próprio das camadas populares, o que está contestado por diversas pesquisas, conforme já evidenciamos neste trabalho.

Além do vínculo com a pobreza, o Transtorno de Conduta seria outro fator possivelmente ligado ao perfil do adolescente autor de ato infracional, conforme postulados do psicólogo e mestre em educação, Ricardo da Costa Padovani (2003). Esse autor postula que “os adolescentes infratores apresentam um padrão repetitivo e consistente de conduta, na qual os direitos, regras ou normas sociais são constantemente violados. Tais indicadores de problemas de comportamento são mais comuns em indivíduos do sexo masculino” A incidência do transtorno em indivíduos do sexo masculino se dá, como explica o autor, na proporção que varia de 4 a 12 para 1.

O Manual de Classificação e Descrição das Doenças Mentais da Associação Norte-Americana de Psiquiatria (DSM-IV), publicado em 1995, indica que o Transtorno de Conduta se traduz em um repetitivo e persistente comportamento no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade. Entre as ações que caracterizam esse transtorno estão: conduta agressiva que causa ou ameaça danos físicos a outras pessoas ou a animais; conduta não-agressiva que causa perdas ou danos à propriedade; defraudação ou furto; sérias violações de regras. O Transtorno de Conduta só se confirma se três ou mais comportamentos característicos tiveram sido manifestados durante os últimos 12 meses, com presença de pelo menos um desses nos últimos 6 meses.

O texto do DSM-IV (1995) preconiza ainda que esse comportamento pode estar presente em casa, na escola ou comunidade e as crianças ou adolescentes com este transtorno freqüentemente iniciam o comportamento agressivo e reagem agressivamente aos outros. Elas podem exibir um comportamento de provocação, ameaça ou intimidação; iniciar lutas corporais freqüentes; usar uma arma que possa causar sério dano físico; ser fisicamente cruéis com pessoas ou animais; roubar em confronto com a vítima ou forçar alguém a manter atividade sexual consigo. A violência física pode assumir a forma de estupro, agressão ou, em casos raros, homicídio.

As pesquisadoras Sílvia Pereira da Cruz Benetti, Vera Regina Röhnelt Ramires, Ana Cláudia Schneider, Ana Paula Guzinski Rodrigues e Daniela Tremarin, realizaram, em 2007, uma revisão de literatura dos artigos publicados nacionalmente no período de 1995 a

2005, sobre as situações prioritárias de saúde mental na adolescência, definidas pela Organização Mundial da Saúde, tais como depressão, ansiedade, abuso de substâncias, Transtorno de Conduta, transtornos alimentares, psicoses, maus-tratos e violência. Foram identificados nesse período 971 publicações, nas bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), Index Psi Periódicos e SciELO. Os parâmetros utilizados para a pesquisa foram: 1) *depressão, suicídio, transtorno depressivo*, para a categoria Depressão; 2) *ansiedade, transtorno da ansiedade, transtorno da falta de atenção com hiperatividade*, na categoria Ansiedade; 3) *drogas, transtornos relacionados ao uso de substâncias*, na categoria Abuso de Substâncias; 4) *transtorno da conduta, delinqüência juvenil*, na categoria Transtorno da Conduta e Delinqüência; 5) *anorexia, bulimia, transtornos alimentares*, para Transtornos Alimentares; 6) *violência, violência doméstica, maus-tratos infantis, abuso sexual*, na categoria Violência; 7) *psicose, transtorno psicótico, psicopatologia, saúde mental*, para a categoria Saúde Mental.

Benetti e cols. (2007) analisaram 27 artigos completos sobre transtornos de conduta e/ou delinqüência na adolescência. Nessa categoria, 17 trabalhos foram da área da Psicologia/Psicanálise, seis da Medicina e quatro da Saúde Coletiva. Grande parte dos trabalhos foi, segundo as autoras, composta de artigos teóricos sobre identificação de quadros clínicos, sobre teorias e modelos explicativos do envolvimento com condutas agressivas e com um destaque maior para trabalhos voltados para a discussão de modelos de intervenção e prevenção. A psicologia contribuiu discutindo a precariedade das relações familiares, o abandono escolar, a presença de ambientes violentos e também aspectos de intervenção, tais como análises do sistema socioeducativo, o psicodiagnóstico interventivo e trabalhos com crianças agressivas. Também foram apontadas as características da cultura contemporânea e da privação emocional durante o desenvolvimento.

As análises de Benetti e cols. (2007) permitem concluir que há um grande interesse na compreensão e identificação dos quadros clínicos e também no delineamento de estudos voltados para o atendimento dos casos de saúde mental dos adolescentes. Além disso, a revisão de literatura realizada reforça a ligação entre infração e Transtorno de Conduta, além de evidenciar outros elementos explicativos para as condutas infracionais já mencionados aqui, como a estrutura familiar e seus padrões de relacionamento.

Ao traçar o perfil do adolescente infrator, Padovani (2003) sugere que a prática do ato infracional pode estar relacionada a dois outros transtornos disruptivos: o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Desafiador Opositivo

(TDO). Este último, comumente, desenvolve-se antes do Transtorno de Conduta e se caracteriza por comportamentos negativistas, desafiadores e hostis, principalmente com figuras de autoridade. O DSM-IV descreve que para o TDO ocorrer é preciso que os comportamentos se manifestem por pelo menos 6 meses e que o indivíduo mostre pelo menos quatro dos seguintes comportamentos: perder a paciência; discutir com adultos; desafiar ativamente ou recusar-se a obedecer a solicitações ou regras dos adultos; deliberadamente fazer coisas que aborrecem outras pessoas; responsabilizar outras pessoas por seus próprios erros ou mau comportamento; ser suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros; mostrar-se enraivecido e ressentido ou ser rancoroso ou vingativo.

Outra informação importante é que nos indivíduos do sexo masculino, o TDO é mais prevalente entre aqueles indivíduos que, nos anos pré-escolares, têm temperamento difícil como alta reatividade, dificuldade em serem acalmados ou ainda naqueles que apresentam alta atividade motora. Quanto ao contexto de manifestação da doença, ela é mais prevalente em famílias nas quais os cuidados da criança são alterados por uma sucessão de diferentes responsáveis ou em famílias nas quais práticas rígidas, inconsistentes ou negligentes de criação dos filhos são comuns. Os sintomas, geralmente, se manifestam antes dos 8 anos de idade. (DSM-IV, 1995).

Quanto ao TDAH, o DSM-IV (1995) indica que sua característica principal está associada a um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade. A frequência e severidade desse padrão de comportamento devem se manifestar em pelo menos dois contextos, casa e escola, por exemplo, havendo claras evidências de influência no funcionamento social, acadêmico ou ainda ocupacional do sujeito. Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até seu término.

Em adolescentes e adultos, os sintomas de hiperatividade assumem a forma de sensações de inquietação e dificuldade para envolver-se em atividades tranquilas e sedentárias. A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente, antes de as perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção frequente ou intrusão nos assuntos de outros, a ponto de causar dificuldades em contextos sociais, escolares ou profissionais. Os sintomas são mais presumíveis em situações de grupo, situações com as quais grande parte dos adolescentes se envolve no cotidiano de suas vidas.

O adolescente infrator parece, então, possuir traços ou características pessoais que o diferencia do “adolescente normal” é o que fica evidente sempre que alguém se dispõe a

traçar o perfil do adolescente em conflito com a lei. Entre esses traços, além de uma condição de saúde mental que merece ser clinicamente testada, está a pobreza, figurando como ponto fundamental.

No Seminário Regional *Justiça Juvenil sob o Marco da Proteção Integral*²² em que se discutiu o papel do Sistema de Justiça frente aos desafios político-institucionais para a conquista e a garantia do pleno desenvolvimento de adolescentes, o perfil do adolescente em conflito com a lei foi evidenciado pelo promotor de Justiça Ubirajara Ramos, coordenador do Núcleo de Defesa da Infância e Juventude do Ministério Público de Alagoas, para quem “o adolescente infrator é pobre, tem baixa escolaridade e enfrenta problemas na família”.

Geralmente a falta de dinheiro, de escolaridade e de uma família estruturada são os elementos presentes no perfil adotado para o adolescente infrator na sociedade contemporânea. Acontece que essa idéia de falta se apresenta vinculada ao adolescente infrator e ao adolescente carente na mesma medida, como se ambos se constituíssem em um só, fato que deve ser veementemente rechaçado. O adolescente carente tem sido penalizado pelo menos de duas formas diferentes: primeiro, por ser percebido como um potencial infrator, o que gera na sociedade um sentimento de rejeição, de exclusão, de desprezo; segundo, por ter os direitos básicos de alimentação, educação e lazer, entre outros, negados.

Isto posto, pode-se concluir que pesquisas que trabalham com uma visão mais positiva da adolescência/juventude (Almeida, 2005; Amaral, 2006; Assis, Santos e Malaquias, 2004; Camacho, 2001; Cardia, 1997b; Espíndula e Santos, 2004; Menandro, Trindade e Almeida, 2005) ainda não se fizeram ecoar no cenário social da atualidade brasileira.

O fato é que a representação social que se tem da adolescência e da juventude, seja ela normal, infratora ou carente, é colorida com tonalidades que ofuscam o brilho dessa etapa da vida, onde há um grande espaço para crescimento, descobertas, superações. Possivelmente, a culpa que a sociedade carrega por não conseguir educar boa parcela dos sujeitos que se encontram nesse campo do desenvolvimento, conforme as normas sociais e

²² O Seminário foi organizado por integrantes da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP) e realizado em 29 de maio de 2008 no Rio de Janeiro, em parceria com da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Informações sobre o seminário podem ser encontradas no site: <http://publique.rdc.puc-rio.br/clipping/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=18004&sid=87>

morais, induz a uma responsabilização do próprio jovem ou adolescente pelas situações enfrentadas no cotidiano de suas ações. Esses adolescentes, que não se “enquadram” nas normas sociais e morais, têm seus direitos diariamente negados. Nega-se o direito legalmente adquirido quando há todo um esforço para não enxergá-los, para culpabilizá-los. Negam-se os direitos, quando os olhos da sociedade são vendados diante das injustiças, das discriminações, dos massacres.

III – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS

Objetivou-se, nesta seção, fazer uma apresentação dos aportes da Teoria das Representações Sociais e, em seguida, trazer uma reflexão sobre os direitos humanos de tal modo a, em um passo seguinte, mostrar a pertinência de entrelaçamento desses dois sistemas. A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961) e compreendida como uma modalidade sociológica de Psicologia Social (Farr, 1998), por ter seu interesse voltado para a produção do conhecimento na vida cotidiana (Sá, 1993, 1998) é convidada a contribuir com as discussões aqui propostas, além de servir de base teórico-metodológica para a pesquisa. Essa teoria oferece os aportes necessários para a compreensão dos fenômenos que este estudo coloca em destaque, tais como os direitos humanos e a adolescência.

No que se refere à Teoria das Representações Sociais, buscou-se, primeiro, discorrer sobre a vinculação desse conceito com o conceito de representações coletivas, elaborado por Durkheim (1893/1982; 1895/1987; 1912/1989). Em seguida, foram explicitados alguns elementos constitutivos da Teoria.

Quanto aos direitos humanos, considerados como um sistema de pensamentos que faz parte da realidade social, pretendeu-se analisar seus fundamentos, aspectos normativos e históricos. Também foram apontadas algumas pesquisas sobre direitos humanos em que se utilizou a Teoria das Representações Sociais como fundamento teórico-metodológico

3.1 – Das representações coletivas às representações sociais: a construção de um conceito

Ao buscar uma redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social, Serge Moscovici, psicólogo romeno naturalizado francês, diretor do Laboratório Europeu de Psicologia social, apresentou, em 1961, a Teoria das Representações Sociais (TRS) por ocasião da defesa de sua tese *La psychanalyse, son image, son public*, em que estudou as diversas maneiras de a Psicanálise ser percebida e difundida ao público parisiense ou, ainda, como ela se deslocava do território dos especialistas ao território do público em geral. Robert M. Farr (2003), professor da *London School of Economics and Political Science* e psicólogo social, explica que esta obra foi uma grande contribuição para a sociologia do conhecimento e que Moscovici objetivava observar o que acontece quando um novo bloco de conhecimentos, como a psicanálise, se dissemina dentro de uma população humana. Para tanto, Moscovici recolheu amostragens do conhecimento, das

opiniões e das atitudes das pessoas com respeito à psicanálise e ao psicanalista.

É possível sintetizar as conclusões da tese de Moscovici (1961/1978) em três principais pontos: (1) as representações sociais são elementos mediadores entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela; (2) havia mudanças nas representações dos membros da sociedade, porque elas dependiam tanto do conhecimento de senso comum como dos aspectos socioculturais que cercavam os indivíduos; (3) diante de novos objetos, o processo de representar oferecia uma seqüência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos por meio de um duplo mecanismo (*objetivação e ancoragem*).

Para lidar com tais premissas, Moscovici buscou referência na obra do famoso sociólogo francês, Émile Durkheim (1912/1989), que por sua vez preconizava a explicação sociológica dos fatos sociais, mais especificamente em seu conceito de *representações coletivas*. A produção teórica de Durkheim pretendia solidificar a sociologia enquanto ciência e conferir-lhe estatuto de cientificidade. Com tal intuito, Durkheim (1895/1987), na obra *As regras do método sociológico* delineou o objeto e o método da sociologia, transportando para ela a necessidade de objetividade, verificação e experimentação. Sua inestimável contribuição possibilitou o desenvolvimento de conceitos valiosos às ciências sociais que, juntamente com a análise precisa, orientou e continua orientando a prática sociológica.

De acordo com Sá (2004) esse autor considerava um erro grotesco as tentativas de explicar psicologicamente os fatos sociais. Durkheim entendia a sociedade como uma realidade em si e acreditava que as representações coletivas se constituíam em um fenômeno coercitivo, autônomo, exterior ao indivíduo e que, através de idéias, experiências e saberes de gerações, instituía aspectos mais íntegros, unificados e estáveis do social, como a religião, os mitos, as ciências, etc.

É certo destacar que o mito, nas chamadas sociedades primitivas, abarcava uma concepção homogênea de mundo, uma “filosofia” única que refletia o pensamento e a prática social. Nas sociedades modernas, a representação não se constitui como mais uma das formas de apreender a realidade, ela coexiste com o pensamento filosófico e técnico-científico, podendo ser influenciada ou, contrariamente, opor-se a essas concepções.

Importa considerar que os fatos sociais têm, para Durkheim (1895/1987), uma existência independente dos fatos individuais. São exteriores às consciências individuais, existem nas partes porque antes existem no todo. É exatamente por isso que os fatos sociais se diferenciam dos objetos próprios da psicologia. Cabe à sociologia, tal como postula a

socióloga Marisete Teresinha Hoffmann Horochovski (2004), analisar os estados da consciência coletiva, suas leis e representações, que são extremamente diferentes dos de natureza individual, com os quais deve se preocupar a Psicologia.

É na diferenciação entre as duas disciplinas – Sociologia e Psicologia – e, conseqüentemente, na idéia de que a sociedade não pode ser explicada através das consciências individuais que o autor introduz o conceito de representações coletivas. Para Durkheim (1895/1987), a vida coletiva é integrada pelos fatos sociais e a consciência coletiva por representações coletivas. As representações coletivas, em sua concepção teórica, diferem das representações individuais da mesma forma que a sociedade é composta por um todo que se diferencia das suas partes.

Na obra *Da divisão do trabalho social*, Durkheim (1893/1982) faz uma distinção entre a consciência coletiva e a individual. Para ele, a primeira corresponderia a um conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade, que formam um sistema com vida própria. A transmissão desse sistema se daria de geração a geração e se constituiria em uma ligação entre gerações sucessivas. Já a consciência individual representaria a personalidade particular, contendo os estados que são pessoais a cada um e caracterizam os indivíduos. Nessa perspectiva, portanto, as consciências coletiva e individual se diferenciam, mas ambas se relacionam, resultando em uma solidariedade particular entre elas que liga o indivíduo à sociedade. Isto significa dizer que no entendimento de Durkheim a existência de uma consciência comum está condicionada a existência de algo que seja comum a todas as consciências particulares.

A consciência da qual nos fala Durkheim (1895/1987) não é algo concreto. Ela é formada de representações mentais em que o papel do indivíduo na gênese dos fatos sociais está presente, mas, conforme analisa Cardoso (2007) “para que o fato social exista é preciso que vários indivíduos tenham misturado suas ações e desta combinação surja um novo produto” (p. 55). Entende-se, dessa forma, que a gênese do social provém dos indivíduos, separa-se deles e forma algo novo que independe das consciências individuais.

Ao buscar clarificar melhor estes conceitos, Durkheim (1895/1987) afirma que “o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas” (p. XXVI). A sociologia deve reconhecer essa diferença, afinal é a ciência das instituições, e engloba as crenças e comportamentos da coletividade.

Assim, para se estudar as representações, dizia Durkheim (1912/1989), há que se separar o indivíduo da coletividade, posto que o substrato da representação individual é a própria consciência do indivíduo, o que se configura como subjetiva e perigosa para a ordem social. Inversamente, o substrato da representação coletiva é a sociedade como um todo, sendo, por isso, impessoal e permanente, possibilitando, assim, o elo indispensável entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia social. Durkheim postula ainda que, para que se possa compreender como a sociedade representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos.

Para Durkheim (1893/1982) a forma como a individualidade se constitui está diretamente ligada ao tipo de sociedade a qual o indivíduo pertence. Nas sociedades em que se encontram enraizados os domínios do social e do coletivo, o lugar da individualidade é pequeno e o oposto acontece nas sociedades onde se valoriza o individual em detrimento do social.

Cabe pontuar que o conceito durkheimiano de representações coletivas abarcava um conjunto amplo e heterogêneo de formas de conhecimento, por entender-se que nelas estava concentrada grande parte da história intelectual da humanidade, conforme avalia Sá (2004). Já Moscovici (1961/1978) que pretendia estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, compreendia que as representações deveriam ser reduzidas a modalidades específicas do conhecimento. Em síntese aos postulados de Durkheim sobre as representações coletivas, Moscovici (2003) escreveu que:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (Moscovici, 2003, p. 49).

Em verdade, os apontamentos históricos mostram que Moscovici bebeu da fonte durkheimiana das representações coletivas, mas esse conceito foi ressignificado por Moscovici de maneira particular e distinta daquela usualmente compreendida na sociologia. Uma análise cuidadosa mostra que o pensamento de Moscovici (1961/1978) é mais

abrangente do que o de Durkheim, posto que supera o reducionismo sociológico e introduz mecanismos sócio-cognitivos.

Ao propor o adjetivo social no lugar do adjetivo coletivo, Moscovici (1961/1978) rejeita a oposição entre individual e coletivo, contraria a identidade implícita nas representações coletivas para a variedade e multiplicidade das representações no contexto histórico-social de uma sociedade bastante complexa. Além disso, ele põe em destaque a comunicação que torna possível transformar algo individual em social. Assim, o termo *representações sociais* tal como compreendido por Moscovici (2003) abraça significados que implicam em um afastamento decisivo da perspectiva sociológica ao passo que na sua perspectiva de análise o processo de gênese das representações tem lugar nas mesmas situações e ao mesmo tempo em que elas se manifestam.

Isto significa que elas acontecem por meio da mesma “arte da conversação”, como observa Sá (2004). Esta conversação, por sua vez, compreende um amplo e expressivo tempo da existência diária. Isto significa assumir que se vive em uma sociedade pensante, marcada pelos comentários, formulações e “filosofias” extra-oficiais das pessoas. Essa comunicação cotidiana, analisa Moscovici (2003) “têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’” (p.45).

O conceito de representação social, tal como descrito por Moscovici (1961/1976), explica como é feita a mediação entre o indivíduo e a sociedade, diferindo das explicações puramente sociais dadas por Durkheim. Para ele, não existe uma representação fora de um contexto social e como este contexto é dinâmico, a representação de um objeto não é completamente acabada, mas uma constituição mental que é construída e reconstruída dentro de um ambiente carregado de valores, noções e regras. Outrossim, ela é elaborada pela atividade simbólica da pessoa que percebe o seu ambiente. Por isso, a representação social só poderá ser compreendida dentro de um contexto histórico do indivíduo relacionado à história da sociedade na qual ele está inserido. Ela é como uma moeda em cujas faces estão o processo e o produto da relação que existe entre a atividade mental e o conjunto das atividades sociais.

Assim, as representações sociais são definidas por Moscovici (2003) como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas na vida cotidiana por intermédio das comunicações interindividuais e se igualam, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podendo ser compreendidas também

como uma versão contemporânea do senso comum. Ante tais pressupostos, conclui-se que as representações sociais não se restringem ao coletivo durkheimiano. Elas são o resultado da interação entre os seres que se movem em direção uns dos outros. Disso decorre que as representações sociais se configuram como um conjunto de opiniões e imagens construídas pelas pessoas sobre um determinado objeto, em função do contexto histórico de suas vidas.

A teoria das representações sociais veio, dessa forma, preencher uma lacuna existente nas teorias sociológicas e psicológicas, em que o enfoque sociedade-indivíduo não era feito de forma conjunta, integrada, mas separadamente. Assim, Moscovici (1995) indica que a Teoria das Representações Sociais “conduz um modo de olhar a Psicologia Social que exige a manutenção de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais” (p. 8). Certamente um dos maiores méritos de Moscovici foi justamente construir uma teoria capaz de mostrar a interação dialética entre os aspectos individual e social que perpassam o sujeito, suas ações e formas de interpretação da realidade.

As representações sociais, portanto, encontram-se ancoradas, segundo Denise Jodelet (2001), na encruzilhada entre um apanhado de conceitos sociológicos e psicológicos que, por um lado deve levar em consideração o funcionamento cognitivo e, por outro, o funcionamento dos sistemas sociais, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção.

3.2 – A Teoria das Representações Sociais

As representações sociais são compreendidas por Moscovici (1961/1978) como entidades “quase tangíveis”, presentes na realidade, que se manifestam em palavras e expressões, em produções e consumo de objetos, em relações sociais. Para ele, “correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica” (p. 41). Todavia, o autor alerta para a dificuldade de se apreender o conceito de representações, diferentemente do que ocorre com sua realidade.

De início é preciso compreender que as representações sociais, assim como concebidas por Moscovici (1961/1978), devem levar em consideração que não existe um rompimento entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo ou do grupo. Também não se pode considerar que o sujeito e o objeto são categoricamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inserido em um contexto ativo e dinâmico que é considerado de forma parcial pelo sujeito ou pela coletividade, a partir do prolongamento do seu comportamento. Este objeto só existe enquanto função dos meios e métodos que

permitem conhecê-lo.

Entendida ainda como uma antropologia do mundo contemporâneo, Moscovici (1961/1978) postula que a TRS lida com os modos pelos quais os grupos dão sentido ao real, organizando-o e interpretando-o para si mesmos, para se comunicarem e funcionarem cotidianamente. Nessa perspectiva, Angela Arruda (2005), estudiosa da TRS, indica que um dos pressupostos da teoria é a construção social da realidade que se dá “em cada espaço social, se faz com códigos sociais, a partir do olhar que tal espaço e a experiência /informação /afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado”. (p. 231). Essa também é a compreensão de Jodelet (2001), para quem a representação social tem pertença, ou seja, é representação de alguém sobre alguma coisa, tal como escreve a seguir:

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas a outras atividades mentais. (Jodelet, 2001, p. 22).

No entendimento de Jodelet, os seres humanos sentem necessidades de obter informações sobre as coisas a sua volta. Essas informações ajudam as pessoas a saberem como se comportar no dia a dia, identificar e resolver problemas, por isso as representações são criadas. Ao conduzir as relações dos indivíduos com o mundo e com outras pessoas, as representações guiam e organizam os comportamento e as comunicações sociais.

De fato, Moscovici (1961/1978) indica que a origem da construção de uma representação social pelos indivíduos está na necessidade de pertença ao coletivo, em que as pessoas buscam agir de forma semelhante diante dos fatos cotidianos, sem que se exija delas a prudência de um especialista.

No que se refere à relação entre as representações sociais e as premissas científicas, Moscovici (2003) menciona uma distinção entre o que ele chama de universos consensuais e universos reificados, ambos próprios de mesma cultura, mas com diferenças fundamentais. No universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidades de falar em nome de seu grupo. Nesse

universo, cada pessoa age como se fosse um “amador” responsável ou um “observador curioso”. São os políticos amadores, doutores, educadores, astrônomos que expressam suas opiniões, revelando seus pontos de vista. Já no universo reificado, explica Moscovici, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, “cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar ‘como médico’, ‘como psicólogo’, ‘como comerciante’, ou de se abster desde que ‘eles não tenham competência na matéria’” (p. 51-52).

Assim, como todas as pessoas agem e se relacionam umas com as outras por meio dos processos de comunicação, Moscovici (1961/1978) diz que o lugar das representações sociais é o universo consensual no qual a linguagem e o simbolismo desempenham o importante papel de facilitadores para a construção das representações de uma realidade, onde o desconhecido é simbolizado e transformado em conhecido. O autor postula ainda que “toda representação é composta de figuras e de expressões (...), é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns” (p.25). O autor sinaliza que é graças às representações que “os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (p. 28).

Ainda na busca por explicitações capazes de elucidar o processo de elaboração das representações sociais, Moscovici (2003) escreve que elas não são criadas por indivíduos isoladamente, mas uma vez criadas, “elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (p. 41). Ele acrescenta ainda que, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu e quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mas fossilizada ela se torna. Sobre isso ele escreve que o que é ideal, materializa-se gradualmente; deixa de ser transitório, incerto e mortal para se tornar algo duradouro, permanente, quase imortal.

As representações são então, uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos. É nisso que consiste seu caráter *sui generis*. Moscovici (1961/1978) conceitua que, “são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior” (p.50).

Todas essas afirmações acerca das representações sociais mostram que elas são fenômenos complexos que estão constantemente em ação na vida social e são ativados diariamente a partir de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É o que concede às representações sociais um *status* de práxis, porque ela está recheada de funcionalidades. Segundo Jodelet (2001) “é esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento” (p.21).

Enquanto formas de conhecimento prático, as representações sociais são carregadas de funcionalidade. Mary Jane Spink (1993), professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), destaca três funções das representações sociais: a função social, a afetiva e a cognitiva.

A função social das representações, segundo Spink (1993), está presente porque as representações sociais são orientadoras de condutas e de comunicações. Jean Claude Abric (1998), doutor em Psicologia e grande estudioso da TRS, e Jodelet (1998) postulam que, de fato, as representações sociais se constituem em guia para as ações dos sujeitos e marcam os processos comunicacionais, reforçando, pelas funções de orientação e comunicação, a função social da qual fala Spink.

Spink (1993) também menciona a função afetiva das representações sociais a partir dos processos de proteção que remetem à dinâmica da interação social e, mais especificamente, à elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção das identidades sociais ameaçadas. O estudo de Jodelet (2005) sobre as representações da loucura numa pequena cidade francesa, onde era desenvolvido um sistema de albergamento de pacientes egressos de hospitais psiquiátricos, constitui um excelente exemplo da funcionalidade das representações para a manutenção da identidade grupal e para a defesa contra a ansiedade suscitada pela proximidade à doença mental.

Os pesquisadores Pedrinho Arcides Guareschi e Sandra Jovchelovitch, respectivamente, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da *London School of Economics and Political Science* de Londres, acreditam que as dimensões afetivas, cognitivas e sociais estão mesmo presentes nas representações sociais. Guareschi e Jovchelovitch (2003) explicam que o caráter simbólico e imaginativo dos saberes próprios da TRS traz à tona a dimensão dos afetos porque quando sujeitos sociais se empenham em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. Para os autores,

A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social. O modo mesmo da sua produção se encontra nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas. (Guareschi & Jovchelovitch, 2003, p. 20).

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se edifica para explicá-lo, diz respeito, segundo Guareschi e Jovchelovitch, (2003), não apenas as dimensões afetivas e sociais, mais também à construção de saberes sociais. Desse modo, esse fenômeno envolve também a cognição. Quanto à função cognitiva das representações sociais, Spink (1993) observa que ela está relacionada com a familiarização de novidades. A atividade representativa estabelece um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que é desconhecido, ou que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma teia de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se localizam nesse universo dos quais adquire propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Essa transformação de um objeto não-familiar em algo familiar remete a dois processos fundamentais evidenciados por Moscovici (1961/1978): a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é feita da realidade social vivida por intermédio de atividades que buscam a inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Isto é, ancora-se o desconhecido em representações já existentes, fazendo com que o novo objeto da representação ganhe sentido. Moscovici (2003) escreve que a ancoragem é um processo que transforma “algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p.61) Mas o próprio Moscovici alerta que “não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas” (p. 60).

Ao discutir o conceito de ancoragem, Moscovici (2004) afirma que este processo tem relação dialética com a objetivação na construção das representações ao transferir as novas idéias para o contexto familiar do sujeito. Com base em conhecimentos anteriores, o sujeito qualificar os novos objetos, dando-lhes nome e buscando as devidas conceituações para a familiarização de algo. A ancoragem, portanto, assegura, “a ligação entre a função cognitiva da representação e sua função social” (p.72). Dito de outro modo, a ancoragem é a entrada de uma nova representação entre as que já existem na sociedade, conferindo-lhe sentido e utilidade. Ela atua em um circuito de significados, de forma a trocar, pela comunicação, valores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. A atitude social da representação se dá na ancoragem. E, dessa forma, os novos elementos são apreendidos e solidificados por intermédio das lentes dos sujeitos ou dos grupos.

Quanto ao segundo processo: a objetivação. Considerada como um processo essencialmente formador de imagens ele implica, de acordo com Moscovici (1961/1978) três etapas:

(1) a *construção seletiva*, momento correspondente ao processo por intermédio do qual o sujeito se apossa das informações e dos saberes sobre um dado objeto. É o momento da descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais em que alguns elementos do objeto são retidos, enquanto outros são ignorados ou esquecidos;

(2) *formação de um núcleo figurativo*, que reproduz de modo figurativo uma estrutura conceitual. Nessa esquematização, uma estrutura imaginante reflete, de forma real, a estrutura conceitual de modo a produzir uma imagem coesa e naturalmente demonstrável dos elementos que constituem o objeto da representação, possibilitando ao sujeito apreendê-los em suas relações;

(3) *naturalização*, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade. O autor afirma que naturalizar e classificar são as operações essenciais da objetivação, visto que uma torna o símbolo real e à outra dá a realidade um ar simbólico.

A constância do núcleo figurativo, outorga-lhe o peso de instrumento capaz de orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal fato se constitui importante para a interferência social, como postula a professora Gracia Tomás Ibáñez (1988), da Universidade Autônoma de Barcelona, porque uma ação só consegue modificar uma representação se for conduzida com primazia ao núcleo figurativo. É do núcleo figurativo que depende o significado da representação.

Explica Moscovici (2003) que a objetivação une a idéia da não-familiaridade com a da realidade. “(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso;

é reproduzir um conceito em uma imagem” (p. 71). O processo de objetivação transforma uma abstração em algo quase concreto, físico, palpável. Tal processo diminui o perigo da submersão das regras sociais e transfere a ciência para o domínio do ser.

Sobre os dois processos – objetivação e ancoragem – Moscovici (1961/1978) escreve que “se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem” (p. 176). Ambos os processos estão ligados ao nível dos processos de formação das representações. Jodelet (2001) registra que a objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas.

Cabe ainda frisar que, para Moscovici (2003) esses dois processos mostram dependência da memória. É da soma de experiência e das memórias comuns que são removidas imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar. Sobre isso Moscovici explica que,

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2003, p. 78).

Como as imagens se constituem em uma espécie de sensações mentais, de impressões que os objetos deixam em nosso cérebro, elas mantêm vivos os traços do passado e “ocupam os espaços de nossa memória para protegê-los contra a barafunda da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do meio ambiente e das experiências individuais e coletivas” (Moscovici, 1961/1978, p. 47).

Isto significa que a representação se constrói sobre algo já pensado, manifesto ou latente. Alda Judith Alves-Mazzotti (1994) na tentativa de compreender e elucidar os processos de objetivação e ancoragem, escreveu que a ancoragem pode “fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado” (p. 67).

A análise dos processos de objetivação e ancoragem constitui uma importante e original contribuição do trabalho de Moscovici, já que ela possibilita a compreensão acerca de como acontece o funcionamento do sistema cognitivo e como se dá a mútua interferência deste sistema com o social. Em resumo, Jodelet (1990) mostra que o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Além de buscar elementos para elucidar os processos de objetivação e ancoragem Jodelet (2001) traz outra importante contribuição ao atribuir ao campo das representações sociais, três grandes peculiaridades: *vitalidade*, *transversalidade* e *complexidade*. A primeira se expressa pelo número de publicações e pela diversidade de países onde é aplicada, pelos domínios onde é empregada e pelas abordagens metodológicas e teóricas que inspira. Por se situar na interface entre o psicológico e a social as representações sociais constituem um espaço propício às pesquisas na área de Ciências Humanas. Pesquisas na sociologia, antropologia e história, com base na TRS, são facilmente encontradas na literatura brasileira e internacional e é exatamente essa relação com disciplinas próximas que confere às representações sociais o caráter de vitalidade do qual fala Jodelet. A complexidade, terceira peculiaridade mencionada, fica a cargo da dificuldade de definição de tratamento dessa teoria.

Essas três peculiaridades são responsáveis pela ampliação do campo de pesquisa com base na TRS. Jodelet (2001) A autora cita também que há uma intensificação do número de objetos de representações adotados como temas de pesquisa. Essas pesquisas abarcam diferentes abordagens metodológicas e fazem recortes específicos que concedem às representações sociais um lugar em um território que, há quase cinco décadas, está em constante expansão.

A par de tudo isso, ao discutir o campo de pesquisa em representações sociais, Sá (1998) examina que é impossível, hoje, dar conta de toda produção empírica nesse campo. Sem perder de vista essa afirmação e, considerando os objetos sociais próprios da pesquisa em pauta – adolescência e direitos humanos – buscou-se proceder com determinadas discussões acerca dos direitos humanos e pontuar algumas pesquisas desenvolvidas no campo das representações sociais, aqui compreendidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, tal como postula Doise e cols. (1993, 1998)

e Doise (2002).

3.3 - Os Direitos Humanos: dimensões históricas, filosóficas e conceituais

Institucionalizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse conjunto de normas chamadas de direitos humanos tem como objetivo regular as relações entre os Estados e os indivíduos. Os direitos humanos se constituem em uma produção histórica, submetida aos interesses das instituições que os definem e cuja aplicação depende também dos Estados.

Os direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, populações de fronteiras, estrangeiros e imigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos. Todos, ricos ou pobres, brancos ou negros, homens ou mulheres, devem ser respeitados como pessoa e sua integridade física deve ser protegida e assegurada.

Essa ótica, instituída quando da elaboração da Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH), de 1948, coloca a condição de pessoa como requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como, essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Tal Declaração foi criada com o propósito de atingir o homem todo e todos os homens e defende sua felicidade e bem-estar, tal como observa Flávia Piovesan (2005), professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nas disciplinas de Direito Constitucional e Direitos Humanos.

Os direitos humanos nasceram em certas circunstâncias históricas particulares e, conforme pontuou o filósofo italiano Norberto Bobbio (1992), são caracterizados por lutas “em nome de novas liberdades e contra velhos poderes”. Nasceram de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Eles não são um dado, mas uma edificação axiológica, construída a partir de um espaço simbólico de luta e ação social, uma invenção humana em constante processo de reconstrução, como indica Hannah Arendt (1979).

Os direitos humanos compõem, segundo Piovesan (2006) uma racionalidade de resistência, na medida em que revelam artifícios que abrem e estabilizam espaços de luta pela dignidade humana, idéia central para a compreensão dos direitos humanos. Para Carlos Santiago Niño (1991), filósofo argentino, os direitos humanos são, de fato, uma construção consciente disposta não apenas a assegurar a dignidade humana, mas sobretudo, evitar sofrimentos, em face da persistente brutalidade dos homens.

Do ponto de vista histórico-filosófico a evolução histórica dos direitos humanos tem

a ver com a evolução das sociedades humanas. O conceito de direitos humanos é variável, de acordo com a concepção política e ideológica que se tenha. Uma retrospectiva histórica desses direitos é capaz de mostrar uma maturação progressiva e ampla do caminho realizado, em que cada declaração incorpora as conquistas anteriores e dá um passo à frente. Assim, os direitos humanos apresentam um conteúdo claramente político que são habitualmente explicitados, na literatura nacional e internacional, a partir de quatro gerações.

De acordo com Marcílio (1998), *a primeira geração dos direitos humanos* – que trata dos *direitos de liberdade individual* – foi gestada no século XVII em pleno contexto histórico da opressão das monarquias absolutistas da Europa e se refere aos direitos de liberdade política, da livre iniciativa econômica, da manifestação da vontade, da liberdade de pensamento, da liberdade de ir e vir. Enquadram-se aqui a Declaração da Virgínia (Estados Unidos - 1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França - 1789).

Nesse contexto, destaca-se Mary Wollstonecraft, uma escritora inglesa que se posicionava à frente do seu tempo e que escreveu, em 1792 o livro *Reivindicações dos direitos da mulher*, inscrito na literatura político-filosófica do período revolucionário. Ela estava embebida pelas leituras dos filósofos e pelo clima subversivo da Revolução Francesa e, em resposta à Declaração Universal dos Direitos do Homem escreveu um livro por meio do qual contestava os abusos cometidos contra as mulheres e defendia que as mulheres deveriam aprender a pensar, porque, para ela, a inferioridade da mulher era simplesmente fruto da educação desigual que recebia (Gleibe Pretti, 2002).

O feminismo filosófico revelado por Wollstonecraft retratava sem dúvidas a defesa da edificação de uma sociedade para todos, conforme postulou Márcia Tiburi (2003). Essa autora indica que Wollstonecraft pretendia implantar suas idéias de reivindicações sobre a liberdade e igualdade social e política das mulheres dentro do contexto mais geral dos Direitos do Homem. A luta de Wollstonecraft sinalizava a bandeira que seria o marco da segunda geração de direitos: a igualdade.

A *segunda geração dos direitos humanos* é determinada, ainda de acordo com Marcílio (1998), pela Revolução Industrial e a urbanização do século XIX na Europa, em um círculo de opressão e exploração das classes operárias e nas áreas que faziam oposição ao sistema de escravidão. Trata-se dos “*direitos sociais e de igualdade*”, coletivos ou difusos. Eles são o reflexo do embate entre forças sociais. Compreendem os direitos econômicos, culturais e sociais, relativos à saúde, educação, previdência e assistência

social, lazer, trabalho, segurança e transporte. Pertencem a essa dimensão a Constituição Mexicana (1917) e a Constituição Russa (1919).

Ao estudar os direitos humanos como política emancipatória na globalização Luciano do Monte Ribas (2005) postula que os direitos preconizados pela segunda geração foram formalmente reconhecidos no Brasil, a partir da constituição de 1934, embora até os dias atuais eles ainda sejam apenas parcialmente garantidos. Celso Lafer, em estudo realizado em 1988, preconizou que a busca pelos direitos de segunda geração, que ainda continuam tendo como foco o homem e sua individualidade, teve início no século XIX, mas, de fato, ainda persistem. Ele sinalizou também que uma diferença basilar entre os direitos de primeira e de segunda geração é que enquanto os da primeira tiveram por alicerce a restrição do poder do Estado na relação com os indivíduos, os da segunda significaram uma ampliação deste mesmo poder na transação com o capital. Estes dois pressupostos, no entendimento de Lafer, obedecem a uma dialética que:

subordina a contradição à complementaridade, pois as duas gerações de direitos baseiam-se na intuição da irredutibilidade do ser humano ao todo do seu meio social, e no pressuposto de que a sua dignidade se afirmará com a existência de mais liberdade e menos privilégios. (Lafer, 1988, p. 130).

A DUDH, logo após a Segunda Guerra, evidenciou em seu corpo alguns princípios que não se restringem apenas à garantia de direitos dos cidadãos, eles geram como conseqüência uma responsabilização do Estado diante desses mesmos cidadãos. Sobre isso, Doise (2002) escreve que:

Estamos longe de uma simples afirmação da existência de direitos que respeitariam de algum modo o estado natural, pré-estatal do indivíduo. Se os princípios organizadores das primeiras declarações pretendiam sobretudo afirmar os direitos do indivíduo relativamente aos governantes, as declarações e pactos mais recentes introduzem efetivamente direitos à solidariedade concedida pelo Estado às vítimas de todas as espécies de injustiça, mas também, por vezes, a indivíduos simplesmente desfavorecidos pela sorte, nomeadamente porque sofreriam de doenças ou de outras privações. A Declaração Universal de 1948 proclama assim o direito aos cuidados (art. 25) ou o direito a um nível de vida suficiente (art. 22 e art. 25). (Doise, 2002, p. 21).

Os grandes princípios organizadores da DUDH – liberdade, igualdade e fraternidade – estão divididos em quatro pilares, que segundo Doise (2002) foram expressos pelo representante francês na comissão de redação, René Cassin, em discurso que antecedeu à votação da Declaração. Os quatro pilares são: (1) Direitos pessoais, representados pelo direito à vida, à liberdade e à segurança; (2) Relações entre cada homem e os outros homens. Neste caso, têm-se o grupo familiar, outros grupos com quem convivem e os lugares frequentados; (3) Faculdades espirituais, das liberdades públicas e dos direitos políticos fundamentais, que englobam desde a liberdade de pensamento e de crenças, de expressão, de fazer reuniões e associações até a afirmação que lidera todos os direitos políticos e segundo a qual a vontade do povo é o fundamento da autoridade de qualquer governo; (4) Direitos econômicos, sociais e culturais, composto pelos textos finais da Declaração que estabelecem as ligações entre indivíduo e sociedade, afirmando a necessidade de uma ordem social e internacional para o respeito aos direitos.

Além desses pilares, Doise (2002) indica que os artigos da DUDH são divididos em grupos, como propõe o principal redator da Declaração. Ele escreve que:

O primeiro grupo, dos princípios fundamentais, compreende os artigos 1 e 2, o segundo grupo compreende os direitos da pessoa e inclui os artigos 3 a 11, o terceiro grupo trata dos direitos sobre as relações entre as pessoas (artigos 12 a 17), o quarto grupo refere-se às liberdades públicas (artigos 18 a 21), o quinto grupo compreende os direitos econômicos e sociais (artigos 22 a 27) e, finalmente, o sexto grupo trata dos direitos relativos à ordem social e internacional (artigos 28 a 30). (Doise, 2002, p. 123).

Assim, para Doise (2002) a DUDH não defende apenas as liberdades individuais como pensam alguns críticos. Na verdade, ela revela a necessidade de os Estados cuidarem para que se concretizem condições adequadas para o bom desenvolvimento da igualdade social e a redistribuição de recursos para garantir minimamente a satisfação das necessidades básicas dos cidadãos.

Tal como postula Luiz Diogo de Vasconcelos Junior (2006) ainda que os crimes contra a humanidade não tenham sido cometidos apenas no período da Segunda Guerra Mundial, o acontecimento se tornou indicador da aspiração por maiores garantias para grupos minoritários no panorama internacional. O autor observa que desde a primeira geração de direitos, os modelos correntes para a fundamentação dos direitos humanos

subordinam, sejam indivíduos, sejam grupos minoritários, às leis de cidadania de cada Estado. Na prática, isto significa que é impossível criar novos Estados para atender às necessidades e anseios de populações minoritárias com posições culturais e características étnicas diferentes das posições e características das populações que conferem identidade hegemônica à nação. Foi, portanto, a Segunda Guerra Mundial que começou a mobilizar os direitos humanos de segunda geração em meio a um contexto que pensava a implantação da ONU.

As constatações de Vasconcelos Júnior (2006) são importantes quando se pensa nas lutas travadas pelos grupos minoritários para alcançar alguns direitos. Ora, é como se as minorias, por não se enquadrarem no grupo “dominante”, hegemônico, não tivessem os mesmos direitos dos demais, fato que a própria Segunda Guerra Mundial sobressalta no tratamento reservado às minorias na Alemanha nazista, principalmente ao povo Judeu. Disso decorre que nem todos são respeitados ou têm acesso aos direitos, como prega a DUDH, de 1948.

A segunda guerra não foi responsável apenas pelo desencadeamento dos direitos de segunda geração, como observou Vasconcelos Junior (2006), ela foi responsável também pela *terceira geração dos direitos humanos*, enraizada no século XX e que engloba os “*direitos dos povos e ou direitos de solidariedade*” que surgem da necessidade imposta pelas novas realidades de opressão. João Ricardo Wanderley Dornelles (2006) indica que estes direitos são frutos das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nesses últimos três séculos de história da humanidade e que resultaram em conquistas sociais e democráticas que envolvem temas de interesse geral, como direitos dos consumidores, biodiversidade, meio-ambiente e paz. Essa dimensão internacional é representada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1976).

O papel das guerras merece ser evidenciado no que toca aos direitos humanos porque ao que parece elas trouxeram, paradoxalmente, uma enorme preocupação com uma sociedade mais equitativa e, ainda que por um lado elas representem o rompimento com os direitos humanos, por outro, elas provocam o avanço deles. O economista Ignacy Sachs (2002) analisa que o século XX, por exemplo, foi marcado pelas conseqüências de duas guerras mundiais e pelo horror total do genocídio idealizado como projeto político e industrial. Foi neste cenário, no entanto, que se travou uma luta pela reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético, guiador da ordem internacional.

Com efeito, Piovesan (2006) concorda com Sachs (2002) e avalia que no momento em que os seres humanos se tornam seres sem nenhum valor, no momento em que vigora a lógica da destruição, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de recompor a lógica do razoável. Nesse sentido, se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o Pós-Guerra significa a sua reconstrução.

Sem dúvida, os direitos de terceira geração são uma decorrência direta das grandes guerras mundiais, como também o são das agressões ao meio ambiente, da competição econômica internacional e do advento da globalização econômica, conforme supõe o Enoque Ribeiro dos Santos (2003) para quem somente ao entender as violações praticadas contra a dignidade humana é que se pode tentar defini-la.

Esses direitos de terceira geração influenciaram mais o desenvolvimento no plano do Direito Internacional do que nos ordenamentos jurídicos internos dos Estados. O que também acontece com a *quarta geração dos direitos humanos* que aparece mais no final do século XX e refere-se ao “*direito à vida numa dimensão planetária*”. Essa geração está ligada à comunicação, à democratização da informação, à Internet e aos novos conhecimentos e tecnologias resultantes das pesquisas biológicas contemporâneas, conforme apontam Lima Neto (1998) e Candau e cols. (2003). Essa geração planetária defende os direitos a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, defende princípios ambientais e de desenvolvimento sustentável e tem como documento representativo a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente em Estocolmo (1972) e a Declaração do Rio de Janeiro (1992).

Tal como observa Doise (2002) seria difícil realizar uma crônica exaustiva da movimentada história dos direitos humanos, mesmo porque é uma história inacabada onde rumos ainda desconhecidos serão tomados. Mas, ao comentar as quatro gerações dos direitos humanos, ele observa que o que foi proclamado na DUDH está longe de ser respeitado. Sobre a quarta geração – que trata dos direitos das gerações futuras de se beneficiarem de um ambiente saudável e de recursos importantes para um desenvolvimento durável favorecendo o bem-estar de todos – por exemplo, esse autor indica que eles “não podem ser negligenciados do ponto de vista das idéias de justiça e equidade social que segundo a própria lógica dos direitos do homem visa garantir os direitos fundamentais dos indivíduos e funda a ordem social” (p. 36), sendo, portanto, legítimas as declarações que proclamam tais direitos.

Uma análise dessas quatro gerações revela, ainda, a necessidade de pensarmos em

um conjunto de valores implicados com cada uma das gerações que ultrapassa o sentido estritamente jurídico da expressão *direitos humanos*, como postula Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2001). Embora não aprofunde bem sua discussão, essa autora indica que as quatro gerações de direito convidam a um exame acerca de sete dimensões valorativas, a saber: dimensão ética, jurídica, política, econômica, social, cultural e educativa. A interligação de todas essas dimensões seria, portanto, capaz de nos remeter a uma visão integral dos direitos humanos. Na verdade, essa constatação que Zenaide faz das diferentes dimensões dos direitos humanos acaba por fornecer indícios da complexidade que envolve o tema.

De fato, os direitos humanos constituem tema de difícil discussão e compreensão, sendo de fundamental importância considerar as críticas a eles dirigidos. O renomado professor de filosofia política da *Queen's University*, Canadá, Will Kimlicka, por exemplo, os considera uma invenção da cultura ocidental, de caráter liberal. Este autor busca suplementar a teoria dos direitos humanos com uma teoria sobre os direitos dos grupos minoritários. Ele concorda, por exemplo, com a importância da DUDH como limitante do poder do Estado sobre o indivíduo, mas afirma que não pode ser o único “marco normativo”. Kimlicka (2001) avalia que a teoria dos direitos humanos apresenta caráter individualista que se desdobra em políticas-públicas igualmente individualistas, tendo portanto, um caráter etnocêntrico, pois é de cunho ocidental. Ele rechaça a compreensão de “indivíduo” desvinculado da coletividade a que pertence.

O alvo da crítica de Kimlicka não é efetivamente o discurso dos direitos humanos, mas a idéia de Estado Liberal que se fundamenta na proteção dos direitos individuais, idéia esta que indica uma concepção metafísica de pessoa que se sobrepõe à cultura, fortalecendo uma visão atomística do indivíduo. Ele crê que os direitos humanos, tal como explicitados, constituem-se em um discurso de dominação ao excluir o não liberal da ordem civilizatória, na medida em que o particular assume roupagem universal.

No que se refere aos direitos das minorias, por exemplo, Kimlicka (2001) postula que eles não devem ter percepção individualista, porque se dirigem a grupos e não a pessoas em particular. Embora reconheça a importância das políticas de direitos humanos voltados para as minorias, ele esclarece que o Estado não pode desconsiderar as especificidades culturais. É preciso entender que há coexistência de culturas e não contraposição delas. O projeto de construção de uma cultura comum não é algo que este autor manifeste apoio, ao contrário, ele deixa claro que defende o respeito às diferenças culturais de cada grupo.

O culturalismo liberal, no qual aposta Kymlicka (2001), supõe que determinadas

medidas em favor de grupos particulares são demandadas, em nome da justiça étnico-cultural. Ele acredita que é possível promover relações de igualdade entre os grupos e resguardar a liberdade dos indivíduos dentro dos grupos, mas para isso é preciso submeter aos princípios liberais básicos a “proteção externa”, com fins de diminuir a vulnerabilidade dos grupos frente ao poder econômico e político, e as “restrições internas” para reforçar a solidariedade no interior de grupos.

As discussões de Kymlicka (2001) sobre os direitos dos grupos minoritários fazem surgir a necessidade de centralizar o debate na idéia da “política de reconhecimento” do filósofo canadense Charles Taylor (1994a, 2000) para quem os indivíduos são únicos e não podem ser categorizados. Taylor define a democracia como a política do reconhecimento do outro e indica que, no seu entender, embora todos estejam diante de fenômenos relacionados com lutas pelo reconhecimento de identidades coletivas – e, portanto, com a defesa comum contra a opressão, à marginalização e o desrespeito a grupos minoritários, primariamente definidos em termos culturais – seja no âmbito de uma cultura majoritária, seja no interior da comunidade dos povos, há diferentes níveis de análise.

O componente da diferença está situado na política de reconhecimento de Taylor (1994a, 2000) porque para ele é necessário reconhecer a singularidade de cada grupo social e de cada indivíduo em particular, percebendo-se, assim, que a igualdade e a diferença são os dois lados de uma mesma moeda, a do reconhecimento.

É extremamente importante para Taylor (1994b) o reconhecimento do outro para a formação de uma identidade multicultural, porque é através do reconhecimento do que é particular no outro que se constrói a identidade. Ou seja, “a tese é que nossa identidade se molda em parte pelo reconhecimento ou pela falta deste” (p. 25). Essa noção de identidade implica afirmar que a vida humana possui uma natureza dialógica. Isto é, na base da construção da identidade de cada pessoa está um potencial universal relativo ao indivíduo e à própria cultura. Esta potencialidade deve ser respeitada igualmente em todo o mundo e no terreno intercultural é preciso respeitar a igualdade a partir do valor intrínseco a cada cultura existente.

Com essa proposição concorda também o sociólogo português e diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Boaventura de Sousa Santos (2003). Ele afirma que o multiculturalismo pressupõe que “o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença [...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 458). Ainda que Boaventura de Sousa Santos não negue o empenho

para universalizar um conjunto de valores que possa ser partilhado por todas as culturas, em seu entendimento a falsa universalidade atribuída aos direitos humanos no contexto da globalização hegemônica deve se transformar em uma nova universalidade, construída de baixo para cima ou no chamado cosmopolitismo.

B. S. Santos (2003) propõe o método da *hermenêutica diatópica*, cuja característica central é a noção de que não se pode entender com facilidade as construções de uma cultura a partir do *topos* de outra. Os *topos* ou *topoi*, são os locais de onde insurgem proposições argumentativas irrefutáveis, e mesmo evidentes, de certa cultura, sobre as quais se devem incidir as tentativas de diálogo intercultural, ou, nas palavras do autor, “são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (p. 443). Então, por intermédio da hermenêutica diatópica, o autor busca visualizar um caminho capaz de levar a superação das dificuldades que aparecem do diálogo intercultural. Esse diálogo e a comprovação de incompletudes causam a consciência auto-reflexiva e contribuem para reinterpretação dos valores.

Ao escrever sobre o diálogo intercultural dos direitos humanos, Rachel Herdy de Barros Francisco (2003) descreve que, para B. S. Santos (2003), entre as premissas capazes de levar à transformação teórica e prática dos direitos humanos, estão: a superação do conflito entre universalismo e relativismo; a averiguação de distintas versões para a dignidade humana; o reconhecimento da incompletude presente em cada cultura e, claro, a proximidade entre as políticas de igualdade e de diferença. Boaventura de Souza Santos (2003) postula que:

A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois se cada cultura fosse tão completa quanto se julga, existiria apenas uma só cultura. A idéia de completude está na origem de um excesso de sentido de que parecem sofrer todas as culturas e é por isso que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir da perspectiva de outra cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos. (B. S. Santos, 2003, p. 442).

Sobre os direitos humanos, B.S. Santos (2000) tem uma ampla compreensão. Ele busca dirimir o mal entendido de que o direito estando em toda parte pode não estar em lugar algum. Assim, entende os direitos como “um corpo de procedimentos regularizados e de padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui

para a criação e prevenção de litígios e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força” (p. 291).

As discussões atuais sobre a DUDH acabam revelando um debate entre os defensores do universalismo, como Bobbio (1992) e Luigi Ferrajoli (2003) e os adeptos do relativismo cultural (Kimlicka, 2001; B. S. Santos, 2003, Taylor, 1994a, 2000). Saber se os direitos humanos devem merecer tratamento igualitário em todas as nações ou se eles devem estar sujeitos a variações de classificações hierárquicas de acordo com as diferentes bases culturais sobre as quais se desenvolveu uma sociedade se constitui em um antigo embate no campo dos direitos humanos.

Conforme observações de Sérgio de Oliveira Netto (2001), os *universalistas* acreditam na existência de um conjunto de direitos mínimos herdados por todos os povos. Estes códigos elementares dariam as diretrizes a serem encaçadas para o amparo dos integrantes de uma sociedade. Tais direitos estariam, portanto, para além dos desacordos culturais e deveriam funcionar como guias na composição das leis sobre direitos humanos. Isto significa que a idéia básica do universalismo é que a defesa da dignidade humana seria garantida pela mediação de um organismo internacional como a ONU, por exemplo, que é representante das nações.

No entender dos universalistas, a anuência dos direitos humanos como sendo inerentes a todos os indivíduos se configura como um dos pressupostos imprescindíveis à sua implementação. Neste sentido, Netto (2001) indica que aderir ao relativismo cultural seria colocar uma constante ameaça à proteção dos indivíduos procedentes de culturas que não respeitam efetivamente a dignidade humana. Por outro lado, o autor evidencia que a dialética humanística presente nos ideais dos direitos humanos da DUDH é uma concepção originalmente nascida no ocidente e, portanto, os adeptos do relativismo cultural têm razão quando postulam que eles não espelham a realidade dos países orientais. De fato, essa parece ser uma observação importante porque se apoia o universalismo, defende-se uma crença estabelecida em uma determinada cultura que é levada a se tornar geral.

É fácil perceber que muitas práticas ao redor do mundo são incompatíveis com os direitos humanos proclamados. É o que postula, Érica de Souza Pessanha Peixoto (2007). Ao analisar as críticas dos relativistas aos preceitos universalistas, Peixoto menciona o fato de haver inevitáveis choques culturais. Além do mais, ela observa que a proteção aos direitos humanos “acaba sendo muito mais um discurso utilizado como elemento da política de relações exteriores do que, efetivamente, algo que esteja desvinculado de interesses políticos e econômicos particulares” (p. 258). A autora indica que os direitos

humanos propostos não estão universalizados e que eles não são uma prioridade internacional, fato que pode ser comprovado com os inúmeros exemplos de violação dos direitos que se tem hoje em diversos países.

Importa considerar que no contexto global atual aqueles que abraçam as idéias relativistas manifestam o entendimento de que é preciso compreender qual o real sentido dos direitos humanos, já que as marcas das transformações atuais estão relacionadas com a diversidade cultural que se revela intensamente e nesse sentido, o diálogo intercultural precisa estar presente como eixo central na construção de uma sociedade mais indulgente, mais cooperativa, mais solidária. Segundo Peixoto (2007) é preciso reforçar uma perspectiva de universalidade que leve em conta o respeito às diversidades culturais ou como postulou B. S. Santos (2003), deve-se buscar um universalismo decorrente de um saudável diálogo intercultural e não um universalismo que seja disfarçado por um “imperialismo ocidental”.

O embate universalismo-relativismo é polêmico. Os partidários do relativismo cultural persistem com a idéia de que as normas relativas aos direitos humanos devem ser analisadas e consagradas de acordo com os distintos contextos culturais formadores das sociedades. Os relativistas culturais buscam estabelecer um entendimento de que há uma vasta multiplicidade cultural entre as inúmeras sociedades que se encontram alastradas pela Terra e, sendo assim, observa Netto (2001), não seria adequado nomear um reduzido número de padrões culturais, que seriam tidos como modelos universais e, apoiados neles, passar a avaliar e a rotular todas os outros que com eles não se harmonizassem.

Vale chamar atenção para as colocações da antropóloga Rita Laura Segato (2006) que afirma haver uma visão simplista em torno do relativismo cultural, que acaba focalizando as visões de mundo de cada povo como uma totalidade. A autora escreve que com essa visão,

muitas vezes não vemos ou minimizamos as parciaisidades com pontos de vista diferenciados e os variados grupos de interesse que fraturam a unidade dos povos que estudamos. Não levamos em consideração as relatividades internas que introduzem fissuras no suposto consenso monolítico de valores que, por vezes, erroneamente atribuímos às culturas. Por menor que seja a aldeia, sempre haverá nela dissenso e grupos com interesses que se chocam. É a partir daí que os direitos humanos fazem eco às aspirações de cada um desses grupos. (Segato, 2006, p. 217).

Essa visão seria capaz, portanto, de fazer ignorar divergências dentro do mesmo contexto cultural. Por isso, é preciso buscar, conforme evidencia Fernando Quintana (2003), professor da PUC do Chile, um universalismo concreto em que o eu e o outro são postos como iguais, mas que reconhecem a possibilidade de se diferenciarem em determinados momentos, visando assim à promoção de um diálogo, uma complementaridade que se alicerça na unidade e na pluralidade de suas formas particulares.

Ante o exposto, cabe evidenciar que este debate pode ser superado quando se coloca em evidência o princípio básico da DUDH – o direito à vida. Os preceitos relativos aos direitos humanos devem ser considerados, a partir de uma tomada de posição ética e moral diante desse direito fundamental. Impõe-se, aqui, um desafio para a sociedade contemporânea: encontrar a significação comum dos direitos humanos no entrelaçamento daquilo que é similar, universal, e daquilo que é particular, diferente.

No entendimento de Doise (2002) a idéia de universalidade presente na DUDH, leva em consideração uma suposta universalidade de princípios morais e políticos a serem seguidos pelos países, almeja-se que as relações entre as pessoas, independentemente de sua origem sejam mediadas pelo respeito à integridade física, à liberdade e à dignidade, possibilitando, portanto, que todos tenham acesso aos recursos mínimos de uma vida digna.

A questão dos direitos humanos como se vê é complexa e a crítica feita pelos adeptos do multiculturalismo revela essa complexidade facilmente, mas a despeito dela, vale observar que existe uma distância grande entre o que foi legalmente conquistado e a vivência real dos direitos humanos.

O fato é que após sessenta anos da DUDH a questão das violações aos direitos humanos tem chamado a atenção de alguns especialistas. As observações procedidas em 2000, pelos argentinos defensores dos direitos humanos, Juan E. Méndez e Guillermo O'Donnell, e pelo brasileiro Paulo Sérgio Pinheiro, do Núcleo de estudos da violência da USP, indicam que, em diversas situações concretas, os direitos humanos são rasgados e desprezados. Há uma dramática distância entre os princípios da DUDH e a real da imposição da lei.

O século XX deixou uma trágica marca nos direitos humanos, conforme postula Antonio Augusto Cançado Trindade (1997). Nunca se verificou tanto progresso na ciência e tecnologia, acompanhado paradoxalmente de tanta destruição e crueldade. Persistiram violações graves e maciças dos direitos humanos mesmo com todos os avanços registrados na proteção internacional destes. Continuam a ocorrer violações de direitos civis e políticos,

como as liberdades de pensamento, expressão e informação; ocorrem ainda graves discriminações contra membros de minorias e outros grupos vulneráveis, de bases étnicas, nacionais, religiosas e lingüísticas; além de violações aos direitos fundamentais e aos direitos internacionais humanitários.

As violações aos direitos humanos, apesar de serem freqüentes e amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, como observa Cardia (1995) “não têm conseguido se tornar um tema de debate mais amplo”. (p. 343). Ao contrário, o empenho da população na aplicação desses direitos é pouco visível, na verdade o que se vê no Brasil, segundo Cardia, é que alguns setores da população apóiam estas violações. Todos pagam pelo desrespeito porque a violência gerada, a partir das violações e do descumprimento da lei, acaba chegando a todos os lugares da sociedade e atingindo inclusive os cidadãos respeitadores dos direitos.

Ao examinar a ligação entre as atitudes da população em relação aos direitos, à violação dos direitos e à continuidade dessas violações, com o objetivo de discutir as implicações destas relações para a construção de uma cidadania democrática, Cardia (1995) defende que no Brasil, “diferentes autores têm reiterado que não ocorreu a universalização das leis, isto é, a cidadania não é universal”. (p. 344). Com essa afirmação, Cardia coloca em destaque um tema importante na discussão dos direitos humanos: a cidadania.

A compreensão do conceito de cidadania é sem dúvida muito importante para o debate acerca dos direitos humanos. Tendo sua origem ligada ao desenvolvimento da *polis* na Grécia, entre os séculos VIII e VII a. C., conforme anuncia a cientista social, Maria de Lourdes Manzini Covre (1998), esse conceito tornou-se referência em todas as discussões que enfocam a política e as próprias condições de seu exercício. Os estudo sobre as representações sociais dos direitos do cidadão, de Maria Cristina Abreu Martins de Lima (2001), indicam que na *polis* os cidadãos podiam participar, argumentar, dar opiniões sobre os assuntos da cidade, mas eles se constituíam em uma minoria ligada às famílias nobres. Os direitos que eles tinham eram limitados à participação direta e essa participação era mais importante do que as conseqüências que ela trazia.

As transformações no campo da economia e das artes bélicas, no entanto, trouxeram mudanças para a participação política na antiga Grécia. O historiador brasileiro, Ciro Flamarion Santana Cardoso (1985) pontua que em função dessas transformações todos aqueles nascidos em terras gregas passaram a ser considerados cidadãos e, posteriormente, os estrangeiros também puderam ocupar essa categoria, embora ainda houvesse muitas restrições para a participação popular nas decisões políticas da época.

As observações de Arendt (1995) mostram que mesmo tendo sido assegurada oficialmente a participação popular nas decisões políticas, a cidadania aparecia ainda de forma muito tímida, especialmente no que se refere ao efetivo das disposições políticas. Muitos cidadãos ficavam, no entendimento dessa autora, cercados por limitações econômicas e de valores ligados à família e continuavam ainda alienados e impedidos de expressar concretamente seus atos políticos. Não havia, portanto, a garantia de uma igualdade entre os homens, como se supunha, por ocasião da provável participação popular no meio político.

O ideal de igualdade entre os homens só foi efetivamente retomado por meio do conceito de cidadania na chamada era moderna quando avanços no campo da técnica e da política provocaram mudanças radicais e influenciaram indiretamente os direitos e deveres dos cidadãos. Tais mudanças, pondera Dornelles (2005), só foram possíveis em função das lutas sociais observadas em diversos países, ao longo dos séculos XIX e XX e essas lutas são responsáveis pela forma como o conceito de cidadania é compreendido nos dias de hoje.

De fato, só com o passar dos tempos é que o conceito de cidadania passou a fazer referência a outros campos que não apenas o político, tal como postula o sociólogo Thomas Humphrey Marshall (1967). Isto significa que para compreender o conceito de cidadania é preciso atentar para os direitos civis e sociais, situando a cidadania também no campo jurídico e moral. A clássica contribuição desse autor ao conceito de cidadania – que de modo simplificado é entendido pelo autor como a participação integral do indivíduo na comunidade política – mostra exatamente a necessidade de pensar esse conceito a partir dos direitos civis, políticos e sociais que foram ao longo da história sendo postos em pauta nas sociedades.

Quase seis décadas se passaram e o ensaio de Marshall ainda é referência teórica basilar para o estudo da cidadania na sociedade contemporânea. A importância da tese de Marshall, no entanto, não está na definição que traz desse conceito, mas, sobretudo, na classificação que ele faz dos direitos individuais. Tal classificação equivale na prática a um quadro de indicadores concretos da cidadania. Marshall (1967) descreveu o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, relacionando os direitos civis ao século XVIII, os direitos políticos ao século XIX e os direitos sociais ao século XX.

Delineia-se, assim, na concepção marshalliana, um processo de conquista gradativa que leva a uma relação inevitável entre o desenvolvimento do capitalismo e a evolução da cidadania. No entendimento de Saes (2000) a própria instalação dos direitos civis teria sido

indispensável à implantação do capitalismo, “já que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho” (p. 8).

Para a compreensão do conceito de cidadania, um importante aspecto indicado por Marshall (1967) está relacionado ao surgimento histórico dos direitos. Ele aponta que a cidadania se configurou por um duplo processo: o de *fusão geográfica*, que propiciou a formação das nacionalidades e o de *separação funcional*, que originou instituições responsáveis pela administração de grupos distintos de direitos. Mas, este é um ponto em que Marshall vem sofrendo críticas porque parece ter subestimado o potencial do processo revolucionário na desestabilização do feudalismo, ou pelo menos não o descreveu com clareza, e o substituiu por essa idéia de evolução institucional caracterizada pela fusão de instituição no plano geográfico e pela separação de instituições no plano funcional. Saes (2000) explica que o desajuste dessa concepção se torna, evidentemente, mais gritante quando o seu poder explicativo é testado na análise do processo de formação da cidadania na França, já que a Revolução francesa fez cair de um modo ruidoso e radical os privilégios senhoriais em 1791. Sobre as considerações de Marshall acerca da cidadania, Dornelles (2005), escreve que:

Marshall buscou demonstrar como a cidadania tem alterado o padrão de desigualdade social. No entanto, permanece a contradição entre os direitos sociais e o valor do mercado. Existiriam desigualdades permitidas ou moldadas pela cidadania. Assim, as desigualdades podem ser toleradas no seio de uma sociedade considerada igualitária, desde que dentro de limites precisos e que tais desigualdades sejam dinâmicas, oferecendo estímulo para a mudança e aperfeiçoamento que possibilite a diminuição dessa desigualdade existente. Dessa maneira, Marshall, acredita que a cidadania social possibilita um estreitamento na distância da desigualdade. (Dornelles, 2005, p. 147).

Carlos Nelson Coutinho (1997), no entanto, posiciona-se de modo contrário a essa explicação de Marshall por considerar que os direitos de cidadania no Brasil têm origem nas lutas de classe e são, portanto, conquistas de trabalhadores. Ao explicar a cidadania da ótica marxista, Coutinho sugere que ela seria a apropriação pelos indivíduos, no caso de uma democracia real, dos bens socialmente criados. Seria, portanto, a capacidade de “atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em

cada contexto historicamente determinado” (p. 45).

Essa perspectiva adotada por Coutinho (1997), adverte Lima (2001), diferencia-se daquela apontada por Marshall (1967) exatamente por assinalar um antagonismo, não presente nas proposições de Marshall, entre a cidadania plena e o capitalismo. Sugere-se, assim, que o ideal de cidadania tal como postulado por Marshall é obra do capitalismo que abre possibilidades de mudança no sistema de produção a partir do avanço da democracia e, portanto, da própria cidadania.

Na avaliação de Lima (2001), esse ideal de cidadania se amplia com o intuito de abrandar o desejo da população pela revolução, com o anseio de apostar em outro preceito de produção mais equitativo. Justamente por implantar a esperança de equidade social no cerne do sistema capitalista, esse ideal é também interpretado por esferas da esquerda como um avanço em direção à democracia efetiva e ao socialismo.

O caráter reivindicatório da cidadania, tal como conhecemos hoje, foi construído na passagem do regime feudal para a idade moderna, quando surge inicialmente na história da humanidade o conceito de sujeito universal de direitos. Mauro Almeida Noletto (1998) esclarece que foi com as guerras mundiais e com o temor à violência dos conflitos que se começou a entender a necessidade de vinculação dos direitos humanos ao conceito de cidadania, embora a radicalidade do ideal democrático de uma cidadania universal tenha sido minada pelos antagonismos sociais não eliminados pela emergência do capitalismo.

Os estudos de Dornelles (2005) sugerem que o capitalismo, com seu ideal de cidadania, ao contrário do que se pensa, fez crescer a exclusão social e a miséria, com as políticas de ajuste estrutural que foram realizadas a partir dos anos de 1980. Cresceu também nessa época o debate sobre a cidadania e os direitos humanos o que abriu todo um campo de reflexão sobre os sujeitos sociais, a democracia e os direitos humanos como prática sociopolítica.

Ao analisar a cidadania na sociedade brasileira, Chauí (1994) postula que os brasileiros conheceram a cidadania através do vulto incomum do senhor-cidadão. Ela afirma que no Brasil a cidadania tem sido regalia de classe, garantida por um consentimento periódico da classe dominante às demais classes sociais. Essa regalia que pode ser retirada quando os dominantes assim o decidem é sempre apresentada como sendo uma concessão do Estado.

O período da Era Vargas se enquadra bem nesse delineamento contextual apresentado por Chauí (1994). Nessa época, houve um avanço nos direitos de cidadania pela regulamentação das relações entre trabalho e produção, com a garantia de direitos

sociais. Ao mesmo tempo houve um mecanismo que impediu a organização autônoma dos trabalhadores. Uma série de direitos foram concedidos aos trabalhadores, entre eles direito de férias, seguro saúde, fundos de pensão governamental, mas só tinham direito aos benefícios os cidadãos cujas ocupações eram regulamentadas pelo Estado, tal como noticia o cientista social e doutor em antropologia, Luis Roberto Cardoso de Oliveira (2002).

Os trabalhadores deveriam apresentar suas carteiras de trabalho para terem acesso aos serviços ou para que suas demandas fossem processadas. Wanderley Guilherme dos Santos (1987), doutor em ciência política, chamou essa condição em que se encontravam os trabalhadores de “cidadania regulada”. Para ele, “eram cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontravam localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas* ou *definidas* em lei” (p.68). Assim, a cidadania estava encravada na profissão e os direitos do cidadão limitavam-se aos direitos do espaço produtivo legalizado pelo Estado. Ou seja, todos aqueles que exerciam atividades não regulamentadas em lei não eram identificados como cidadãos plenos e nem tinham acesso a determinados direitos.

Estudos realizados sob coordenação de Maria Célia Pinheiro Machado Paoli (1992), sobre esse mesmo período, apontam que os trabalhadores eram coibidos de qualquer exemplo de manifestação popular e não podiam nem mesmo vigiar a implantação dos direitos que a condição de trabalhadores legalizados lhes dava. Dessa forma, os direitos foram isolados da ação e da reflexão coletiva. Assim sendo, a implantação dos direitos sociais no Brasil serviu ao poder da época como contenda para controle populista, capaz de malograr a criação de um pensamento particular das classes trabalhadoras.

A modernidade acenou com a promessa de igualdade e justiça, mas com a própria reestruturação do capitalismo mundial essa promessa foi negada ou esquecida, o que comprometeu de certa forma o ideário de universalidade dos direitos humanos. De fato, os pesquisadores do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lúcia Barros Queiroz Amâncio, Filipa Pinho e Jorge Correia Jesuino (1994) sugerem que a questão de fundo dos direitos humanos, a da sua universalidade, permanece ainda em aberto. Nem todos têm acesso aos direitos e no que se refere aos direitos humanos voltados para as crianças e adolescentes essa posição parece se confirmar nos dados de violação dos direitos.

A não universalização das leis, defende Cardia (1995), gera um círculo vicioso e perverso onde a não violência só é defendida por aqueles cuja garantia à sobrevivência econômica e social é real. Ela sugere que sem essa universalização das leis, e sem o

controle da violência pelos governantes, cria-se uma cidadania restrita e os princípios de justiça acabam não abrangendo todos os cidadãos de uma sociedade.

Seja enquanto fruto de uma construção histórica, seja como reação a uma conjuntura socioeconômica, tem-se assistido ainda com muita frequência atos de violação dos direitos humanos, em especial dos direitos destinados às crianças e adolescentes, como se estes não fossem cidadãos, cujos direitos não precisassem ser respeitados, já que o imaginário popular elege os jovens e adolescentes como responsáveis pelo incremento da violência urbana.

Ser jovem em um mundo violento não é tarefa fácil e se a vida lhes tiver reservado espaços de pobreza, de desigualdades e de repressão, a dificuldade só aumenta. Ao examinar as políticas públicas voltadas para o adolescente e para a juventude como um todo, Castro e Abramovay (2002) atestam mudanças positivas, com alguns avanços na área da juventude, ainda que existam ações sendo implementadas sem levar em consideração a diversidade de direitos dos adolescentes, o que é lamentável, já que essa parcela da população vai ter que esperar ainda mais para ter seus direitos respeitados e a sociedade inteira continuará pagando por isso.

3.4 – Pesquisas sobre os direitos humanos no campo da TRS

Um número bastante considerável de pesquisas sobre representações sociais tem sido desenvolvido nos últimos 40 anos. São estudos descritivos e conceituais, envolvendo vários objetos sociais. O pesquisador austríaco, Wolfgang Wagner (2000), para quem as representações sociais podem ser compreendidas como “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (p. 4), indica que o corpo de pesquisas formado no campo da TRS é capaz de dar a impressão da topografia mental de várias culturas e sociedades modernas.

De fato, isso parece estar evidenciado nos estudos sobre os direitos humanos, desenvolvidos na área de Psicologia Social, a partir das contribuições da TRS, especialmente aqueles de natureza transcultural. As pesquisas desenvolvidas por Doise (2002), Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998), Cardoso (2007), Coelho (2008), Herrera, Lavalée e Doise (2000), Menin (2000), Pereira e Camino (2003), Pereira, Lima e Camino (2001), Pereira, Torres e Barros (2004), são alguns exemplos de trabalhos

publicados nessa área.

Abordar os direitos humanos na perspectiva das representações sociais é adequado porque estes objetos se manifestam na consciência do indivíduo como realidades concretas. De acordo com os pesquisadores Cícero Roberto Pereira e Leoncio Camino (2003), os direitos humanos são pensados como coisas naturais, decorrentes da própria idéia do que é “ser humano”. Dessa forma, a objetivação de conceitos, como o de direitos humanos, mostra que essas são representações complexas e fundamentais à vida moderna.

É possível identificar algumas grandes áreas de trabalho no que se refere aos estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo sobre os direitos humanos na perspectiva teórica das representações sociais. Sem a mínima pretensão de ser exaustiva, a Tabela 04 busca evidenciar algumas grandes linhas de pesquisa nesta área de investigação, apontando para autores, ano de publicação dos trabalhos e países de realização das pesquisas²³. Três observações são importantes aqui: a primeira esclarece que muitos dos estudos podem estar relacionados em mais de uma linha de pesquisa, porque o objeto social ao qual se referem – direitos humanos – abre possibilidades para múltiplas interpretações e discussões, mas optou-se por deixar cada estudo vinculado a uma única linha; a segunda é que as linhas de pesquisa descritas nesta tabela estão listadas aleatoriamente e não seguem uma ordem cronológica de interesse dos pesquisadores; a terceira observação é que o objetivo das informações reunidas nessa tabela é sinalizar os estudos vinculados às linhas de pesquisa, por isso, optou-se por trazer informações mais gerais dos estudos e não por fazer um comentário exaustivo de cada uma delas, uma vez que nas pesquisas do mesmo grupo há elementos e afirmações que se repetem.

Willem Doise tem contribuído de forma fundamental para o estudo dos direitos humanos no âmbito das representações sociais. Roselane Martins Cardoso (2007), doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), observa que esse autor é uma das principais referências no estudo dos direitos humanos, já que ele iniciou um amplo programa de pesquisa sobre RS dos direitos humanos em Genebra com o objetivo de realizar pesquisas transculturais que investigassem semelhanças e diferenças entre representações dos direitos humanos em países diferentes e os processos de ancoragem das diferenças individuais/grupais.

²³ Os dados referentes a essa tabela foram compilados principalmente a partir da leitura do livro *Direitos do Homem e Força das Idéias*, de 2002, mas também dos trabalhos desenvolvidos por Cardoso (2007), Coelho (2008), Doise (2003), Pereira e Camino (2003) e Spini e Doise (1998).

Os direitos humanos se constituem para Doise (2002) em objeto de RS na medida em que: (1) eles estão solidamente ancorados nas relações sociais instituídas pelos procedimentos jurídicos nacionais e internacionais; (2) eles são engendrados por crenças e opiniões amplamente partilhadas e em relação às quais os indivíduos tomam posições, (3) as diferenças nas tomadas de posição individuais e grupais são organizadas e ancoradas nas experiências psicossociais dos indivíduos e em suas concepções de homem e de mundo.

Acredita-se que as RS asseguram a regulação das relações entre os grupos e contribuem para a construção e/ou a manutenção das identidades sociais. Isso significa dizer que, sendo os direitos humanos objetos de RS, estes podem influenciar e regular as relações sociais já que, como afirma Doise (2003a), as RS são princípios geradores de tomadas de posições que organizam os processos simbólicos e intervêm nas relações sociais. Do mesmo modo, as tomadas de posição se atualizam através da comunicação e se referem aos objetos de conhecimento que promovem certa importância nas relações significativas entre as pessoas.

Assim, as representações sociais são para Doise (2003a), princípios organizadores de trocas simbólicas entre indivíduos e grupos. Elas são geradas em sistemas de comunicação que usam conjuntos de referência comuns para indivíduos e grupos que participam destas comunicações. Já os direitos humanos são vistos como princípios que servem de modelos para a avaliação ou RS normativas, que podem possibilitar aos seres humanos, ao menos no nível da intenção, avaliar e organizar suas relações e interações em um meio cultural. Ele considera que estudar as RS dos direitos humanos implica sempre no estudo de sistemas de referências comuns e sua organização, o que justifica as pesquisas relacionadas essencialmente com a primeira linha de pesquisa descrita na Tabela 05.

Os estudos relativos à primeira linha de pesquisa – que são em grande parte realizados com estudantes universitários, como bem observa Sônia Vieira Coelho (2008), em tese sobre as representações sociais dos direitos humanos, defendida recentemente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG – trazem resultados que apontam para os conteúdos da DUDH como uma construção simbólica e eixo de referência nas representações sociais acerca dos direitos humanos em que a nacionalidade dos participantes poucas vezes influenciou as respostas sobre os princípios da DUDH.

Tabela 05. Linhas de pesquisa sobre direitos humanos no campo da TRS

<i>Linhas de pesquisa</i>	<i>Autore(s)/Ano de publicação</i>	<i>País(es) de realização da pesquisa</i>
Sobre o conteúdo e a referência comum da DUDH	Doise, Dell'Ambrogio e Spini (1991)	França e Suíça
	Clémence, Doise, De Rosa e Gonzalez (1995)	Costa Rica, França, Itália, Suíça e Romênia
	Doise, Clémence e Spini (1996)	Costa Rica, França, Itália e Suíça
	Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998)	Suíça
	Doise, Spini e Clémence (1999)	35 países
	Doise (2003)	França
Valores, ideologias políticas e envolvimento nos direitos humanos	Herrera, Lavalée & Doise (2000)	Canadá
	Spini e Doise (1998)	Suíça
	Pereira e L. Camino (2003)	
	Pereira, Torres e Barros (2004)	
	Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004)	Brasil
	C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004)	
Os processos de socialização e os direitos humanos	Pereira, L. Camino e Costa (2005)	
	Doise e Herrera (1994)	Suíça
Direitos humanos e idéia de justiça/injustiça	Menin (2000, 2002)	
	Carbone e Menin (2004)	Brasil
	Galvão, Costa, C. Camino e Lins (2006)	

Conforme citam Pereira e Camino (2003) essas pesquisas, em geral, mostram que os grupos sociais acabam por organizar o conteúdo da DUDH em dois campos: um relativo aos direitos políticos; outro que se refere aos direitos econômicos. Outra observação importante decorrente das pesquisas transculturais realizadas por Doise e seus colaboradores é que os países capitalistas parecem aderir em primeiro lugar aos direitos políticos individuais, enquanto os países comunistas ou aqueles que estão passando por graves conflitos internos priorizam os direitos sociais, econômicos e coletivos.

A pesquisa realizada em Genebra por Willem Doise e Cristian Staerklé, da Universidade de Genebra e Alain Clémence e Fátima Savory, da Universidade de Lausanne, Suíça, em 1998, com jovens de diferentes níveis de ensino, teve como propósito

não apenas explorar as diferenças e semelhanças nas representações sociais de direitos humanos elaboradas por sujeitos com diferentes idades, mas também, como bem esclarece Doise (2002), buscou compreender a influência da escolaridade, dos valores políticos e da confiança nas instituições para tentar definir as dinâmicas capazes de levar a diferentes tomadas de posição.

Os resultados dessa pesquisa possibilitaram uma classificação das representações em quatro modos de pensar os direitos: libertários, concretos, igualitários e públicos. Feita essa classificação, os autores buscaram evidenciar os efeitos da progressão na escolaridade, do gênero e da religião sobre as representações sociais de direitos humanos. O que se percebe é que o avanço no currículo escolar interfere na forma como as representações sociais dos direitos humanos aparecem entre os jovens, acentuando a importância atribuída aos direitos que dizem respeito à vivência social dos indivíduos.

A pesquisa intercultural realizada em 1999 por Doise, Spini e Clémence, com uma amostra de 6.791 estudantes de 35 países – com o objetivo estudar o problema da universalidade dos direitos humanos a partir da avaliação da compreensão e da importância atribuída pelos participantes a 30 artigos da DUDH – mostrou também que os estudantes organizaram os direitos em quatro categorias, porém elas se diferenciam substancialmente das categorias estruturadas pelos participantes da pesquisa anterior. Nesta, os direitos se apresentaram de maneira análoga em todos os países e foram diferenciados em: direitos individuais fundamentais, direitos sociais, direitos socioeconômicos e direitos a uma ordem social.

Os resultados dessa análise mostraram haver oposição entre duas famílias de direitos. De um lado, figuram os direitos sociais e os direitos individuais fundamentais, e de outro, aparecem os direitos socioeconômicos e direitos a uma ordem social. No entanto, os direitos individuais e sociais foram mais significativos em todos os países. Muitas conclusões importantes decorrem de uma pesquisa desse porte, mas Doise (2002) chama atenção para algumas delas:

(1) os respondentes de países menos desenvolvidos e com menor nível de respeito aos direitos humanos se consideram mais ativos do que os governantes;

(2) os aspectos a partir dos quais se avaliam as variações individuais estão relacionados essencialmente com três aspectos: o modo geral de considerar a importância do conjunto de artigos, o investimento pessoal no respeito dos mesmos e as crenças na eficiência das medidas utilizadas pelos governos;

(3) entre os participantes foi possível perceber quatro grupos diferentes, em função de

suas posições específicas relativas a esses três aspectos mencionados anteriormente, a saber: *os simpatizantes* dos direitos; *os militantes ativos* que acreditam relativamente menos na eficiência dos governantes; *os não-militantes*, mas que acreditam que os governos podem ter alguma eficácia; *os céticos*, que atribuem pouca importância a causa dos direitos humanos, que se envolvem menos e acreditam menos no governo;

(4) as posições tomadas pelos respondentes estão ancoradas em escolha de valores e nas percepções e experiências de conflito e de discriminação. Assim, a adesão a valores de universalismo e consonância social favorece uma atitude positiva aos direitos do homem, “enquanto a percepção e a experiência de diferentes tipos de conflitos induzirá sobretudo a uma focalização exclusiva nas contribuições pessoais em detrimento de uma crença mais exclusiva na contrição governamental” (Doise, 2002, p. 139).

De um modo geral, Doise, Spini e Clémence (1998) concluem que a DUDH é uma referência comum às definições oficiais de direitos humanos e mesmo havendo nas representações sociais dos direitos humanos um campo comum de partilhas e crenças, há também aspectos que transformam essas representações em algo que não é homogêneo e tampouco que é igualmente partilhado por todos os indivíduos de uma mesma sociedade. Os autores explicam que os debates ocorridos na ONU, durante a elaboração da DUDH, são reproduzidos e (re)significadas no interior dos países a partir das tomadas de posição, tanto políticas quanto ideológicas, relativas às várias esferas sociais. Isto significa que as representações dos direitos humanos se relacionam com a inserção concreta dos indivíduos nos diferentes grupos sociais e também com suas posições ideológicas.

É essa capacidade de reinterpretar e dar novos significados aos objetos sociais que concedem às representações um caráter particular e individual ancorado nas posições políticas e ideológicas dos sujeitos da representação. Isso explica as diferenças entre as representações de sujeitos mais jovens, com menos escolarização, e os mais velhos, com mais tempo de escolaridade, como aconteceu com os achados de Doise e cols. (1998). Nesta pesquisa, os participantes mais jovens mostraram uma tendência de definir os direitos de acordo com aspectos mais concretos (sociais e econômicos), enquanto os mais velhos se remeteram a direitos do tipo político (direitos de participação política e social).

Na segunda linha de pesquisa – “Valores, ideologias políticas e envolvimento nos direitos humanos” – onde também se podem incluir as pesquisas de Doise, figuram os estudos brasileiros, desenvolvidos por Leoncio Camino, Cleonice Camino, Joseli Bastos da Costa e Márcia Paz, da Universidade Federal da Paraíba e por Cícero Pereira, Ana Raquel Rosas Torres, Marcus Eugênio Oliveira Lima, Thaís Santiago Barros, Ana Raquel Correia

Ribeiro e Sandro José Cardoso, da Universidade Católica de Goiás.

Nas pesquisas sobre direitos humanos, a ideologia costuma ser compreendida como um sistema de símbolos que interliga os membros de uma mesma sociedade, tal como postula Geertz (1978). As ideologias são assinaladas por esses pesquisadores como nascente de valores que pautam os interesses dos grupos sociais. De um modo geral, as pesquisas desse grupo têm evidenciado que os valores são fundamentais na organização de atitudes, encontram-se sob os princípios democráticos e estão estritamente relacionados com a construção de sistemas políticos e sua conservação, assim como observa Coelho (2008). Os valores são, portanto, construções sociais intimamente vinculadas ao comportamento político.

Pereira, Lima e Camino (2001), em estudo que buscou analisar a relação entre sistemas de valores e atitudes democráticas de 350 estudantes de uma universidade pública, mostram que os valores se organizam para os jovens em três sistemas: o materialista, o pós-materialista e o religioso. Escrevem os autores:

O sistema religioso se caracteriza por integrar valores espirituais: temor a Deus, religiosidade e salvação da alma. O sistema materialista reúne valores que propõem a ganância (riqueza e lucro) e a estratificação social (*status*, hierarquia e autoridade) como objetivos a conseguir numa sociedade ideal. Finalmente, o sistema pós-materialista integra, como proposto por Inglehart (1991), um conjunto de subsistemas de valores que vão de valores sociais (igualdade, liberdade, fraternidade, ordem, participação, justiça e honestidade) a valores individuais (prazer, conforto, auto-realização, alegria e amor), passando pelos valores concernentes ao trabalho e ao bem-estar profissional (realização profissional, dedicação ao trabalho, cooperação, competência e responsabilidade). (Pereira, Lima & Camino, 2001, p. 186).

Esse último sistema de valores identificado na pesquisa é bastante complexo e a adesão a esses valores está, segundo Pereira, Lima e Camino (2001), relacionada com a percepção da democracia como um sistema de governo essencial para o bom funcionamento do país, onde as pessoas podem se desenvolver plenamente. A adesão a valores religiosos está associada com a concordância de que “é melhor uma ditadura competente do que uma democracia incompetente, e que as eleições não são necessárias para se ter um bom governo” (p. 187). Esse resultado é corroborado por outras pesquisas

realizadas na Paraíba (Lima & Camino, 1995; Pereira, Lima & Camino, 1997) em que se observou a relação entre as respostas de estudantes universitários que priorizam valores religiosos com a tendência a baixos índices de participação em processos eleitorais.

Os autores explicam a correlação positiva e não-comum, encontrada entre os três sistemas, a partir dos intensos contrastes sociais, econômicos e culturais que o Nordeste do país, região onde a pesquisa foi realizada, apresenta. Defendem, assim, que a relação entre atitudes políticas e valores sociais deve levar em consideração a pertença social dos indivíduos.

De fato, a necessidade de levar em consideração o contexto e a pertença social dos indivíduos fica bastante clara no estudo empírico posteriormente realizado por Pereira, Torres e Barros (2004), com 284 estudantes universitários de Goiânia. Este estudo também perseguiu o objetivo de avaliar a influência dos sistemas de valores nas atitudes democráticas dos estudantes e os autores mostraram que na análise das dimensões subjacentes à estrutura e ao conteúdo dos sistemas de valores houve diferenças significativas. Os dados revelaram que para estes jovens os valores se organizam em função de quatro (o hedonista²⁴, o religioso, o materialista e o pós-materialista) e não de três sistemas, como na pesquisa realizada no Nordeste, e que a adesão aos valores materialistas contribui para uma atitude negativa em relação à democracia, o que também não foi percebido na pesquisa realizada com jovens nordestinos. Os autores observam ainda que nesta pesquisa não foram identificadas relações significativas entre os sistemas religioso e hedonista com a atitude dos estudantes no tocante à democracia. No entanto, constatou-se que a dimensão ditadura-democracia é responsável por organizar as atitudes dos grupos sociais tendo por base o antagonismo que considera, de um lado, a proteção dos ideais democráticos e, de outro, a certeza de que a ditadura seria mais eficaz na resolução dos problemas sociais básicos. A identidade ideológica é, assim, assinalada como instância originária de valores que norteiam os interesses e posicionamentos dos grupos.

A pesquisa de Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004), realizada com 300 estudantes universitários, que tratou de avaliar as representações sociais dos estudantes sobre seu envolvimento e sobre o envolvimento do governo brasileiro nos direitos humanos, também mostra haver relação direta entre sistema de valores e posicionamentos ideológicos. Os autores analisaram as variáveis psicossociais vinculadas ao posicionamento dos sujeitos

²⁴ Esse sistema de valores compreende, segundo Pereira, Torres e Barros (2004), o prazer, a sensualidade, a sexualidade.

diante dos direitos humanos. Os resultados dessa pesquisa revelam que as representações dos estudantes, sobre o envolvimento nos direitos humanos, estão relacionados com quatro princípios organizadores (pessoal-abstrato, pessoal-concreto, governamental-abstrato e governamental-concreto).

O envolvimento pessoal-abstrato e o governamental-abstrato se ancoram entre os valores classificados como pós-materialistas e materialistas. Nesse caso, os resultados mostraram que quanto maior a concordância com os valores pós-materialistas, mais elevado se mostrou o entendimento de que o governo deveria se envolver mais com o emprego dos direitos humanos. Em contrapartida, quanto maior a aderência ao sistema de valores materialista, menor é a percepção de que o governo deva se envolver com a aplicação dos direitos.

O sistema de valores religiosos, por sua vez, ofereceu os elementos de ancoragem para o envolvimento pessoal-concreto. Assim, quanto mais os sujeitos mostraram concordância com os valores religiosos, maior foi o nível de compreensão dos estudantes de que estão envolvidos concretamente na aplicação dos direitos humanos. Já o elevado grau de importância atribuída aos valores materialistas esteve constantemente relacionado com um maior grau de percepção de que o governo brasileiro está concretamente envolvido com a aplicação dos direitos humanos.

Os autores chamam a atenção para o fato das análises acerca da ancoragem serem capazes de mostrar que os grupos sociais transformam teorias institucionalizadas, como os direitos humanos, em conhecimentos proveitosos para a vivência cotidiana e para a funcionalidade da comunicação social. Além disso, é importante observar que ambas as pesquisas trazem discussões que colocam os valores como centrais na formação das representações sociais dos direitos humanos.

É importante mencionar que a pesquisa de Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004) e também aquelas desenvolvidas por Cleonice Camino, Leoncio Camino, Cícero Pereira e Márcia Paz (2004) e Pereira e Camino (2003), que trataram de discutir a ideologia política e os direitos humanos, utilizaram a escala desenvolvida, na Suíça, pelos pesquisadores da Universidade de Geneva, Dario Spini e Willem Doise (1998) para avaliar o envolvimento nos direitos humanos com base em quatro princípios organizadores (pessoal-concreto, pessoal-abstrato, governamental-concreto e governamental-abstrato).

Para a presença de um princípio pessoal no implemento dos direitos humanos, Spini e Doise (1998) dão duas explicações: a primeira é a de que a participação de indivíduos, na batalha pela ascensão dos direitos, influencia a percepção das pessoas no que respeita o

envolvimento individual. Outra explicação é a de que a necessidade de participação individual na aplicação dos direitos humanos foi formalmente na Conferência Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993.

Já no que se refere à dimensão de envolvimento abstrato *versus* concreto, os mesmos autores (Spini & Doise, 1998) indicam que ela se refere à diferenciação entre o que os indivíduos poderiam ou deveriam fazer e o que eles realmente fazem quando respondem a questões de interesse social. Esses indivíduos tendem a conferir um grau elevado de concordância às respostas desejáveis socialmente, enquanto que nas questões alusivas a ações concretas, comumente eles atribuem sua posição real.

Segundo C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004) tais posicionamentos de Spini e Doise (1998) podem ser comprovado na investigação realizada por Doise, Dell' Ambrogio e Spini (1991), na França e na Suíça, em que os participantes foram convidados a expressarem suas opiniões acerca de casos julgados pela Corte Européia dos Direitos Humanos. Os sujeitos apresentaram um alto grau de aceitação dos direitos humanos, quando eles foram discutidos no nível da abstração e de modo geral. No entanto, essa aceitação diminuiu e as diferenças individuais surgiram quando os casos julgados se referiam a dilemas concretos. Assim sendo, havia uma concordância de todos os participantes na reprovação da prática da tortura por policiais, em termos abstratos, mas essa concordância diminuiu, consideravelmente, quando a pessoa torturada passou a ser identificada como um suposto terrorista.

O estudo de Pereira e Camino (2003), realizado com 400 estudantes universitários paraibanos, teve como objetivo principal analisar as representações dos participantes sobre seu próprio envolvimento, assim como o do governo brasileiro, na aplicação dos direitos humanos, e a relação dessas representações com a visão ideológica desses estudantes. A estrutura das representações reveladas nesta pesquisa se mostrou coerente com os estudos de Spini e Doise (1998), embora haja diferenças fundamentais na forma como os estudantes da pesquisa brasileira e os da pesquisa suíça compreendem o envolvimento do governo e seu próprio envolvimento na questão dos direitos humanos.

Os participantes brasileiros desse estudo conferiram ao governo mais responsabilidade na aplicação dos direitos humanos, quando a referência era o nível abstrato, e, no nível concreto, eles se consideraram mais envolvidos do que o governo na aplicação desses direitos, porém essa participação de que fala os estudantes é pouco concreta, como observam os próprios estudantes, o que sugere certa contradição nas respostas dadas, que os autores procuram explicar:

Os dados indicam apenas que a percepção dos estudantes sobre seu compromisso efetivo com os Direitos Humanos é superior ao compromisso concreto que o governo brasileiro tem. Isto não implica envolvimento amplo dos estudantes nesses direitos, mas sim que o governo brasileiro faz muito pouco. De fato, eles avaliam como quase nula a ação do governo brasileiro nessa área, pois numa escala de cinco pontos eles atribuem ao governo um escore médio de 1,7. Ao mesmo tempo, sua auto-avaliação mostra que o seu envolvimento concreto situa-se em torno da média ($m = 2,9$). (Pereira & Camino, 2003, p. 456).

Os estudantes suíços que participaram da pesquisa de Spini e Doise (1998) revelaram um posicionamento bastante diferente deste encontrado pelos pesquisadores brasileiros, porque para eles o governo de seu país é quem mais se envolve com os direitos humanos. A falta de credibilidade do governo brasileiro, é uma das explicações dadas por Pereira e Camino (2003) no tocante à diferença de respostas entre estudantes brasileiros e suíços.

Pereira e Camino (2003) tinham uma hipótese de que um fator de diferenças individuais na representação do envolvimento com direitos humanos seria a diversidade de posicionamentos ideológicos, por isso eles avaliaram a posição ideológica dos estudantes a partir de dois critérios: a participação em atividades reivindicatórias e a simpatia partidária. Quanto ao primeiro critério os autores não encontraram a relação esperada. Ou seja, não houve relação direta entre participar em atividades oposicionistas por parte dos estudantes e a avaliação negativa deles em relação ao governo brasileiro. Na verdade, a participação oposicionista esteve relacionada com o envolvimento pessoal, tanto abstrato quanto concreto, dos estudantes com os direitos humanos. Assim, os resultados mostraram que quanto maior é a participação em atividades oposicionistas, mais elevado é o compromisso efetivo e o sentimento de responsabilidade que os estudantes têm com a aplicação desses direitos.

No que se refere à simpatia partidária, a hipótese de Pereira e Camino (2003) se confirmou porque a simpatia apresentada pelos estudantes com o Partido dos Trabalhadores (PT) se mostrou relacionada com a visão negativa que se tem do governo brasileiro. Já a simpatia mostrada pelo Partido dos Democratas (DEM), que na ocasião da coleta de dados da pesquisa ainda era Partido da Frente Liberal (PFL), e pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) se relacionam com a visão positiva da atuação do governo.

De um modo geral, interessa pontuar que os resultados da pesquisa de Pereira e Camino (2003) mostram a complexidade que envolve o papel da ideologia na representação que as pessoas fazem do compromisso com os direitos humanos. Para os autores,

a ideologia, considerada como um sistema de crenças integradas, explica os acontecimentos históricos e definem o que é bom e o que é ruim. Mas os significados das inserções sociais são construídos pelas próprias pessoas nas relações do cotidiano. As pessoas são tanto portadoras quanto criadoras de significados ideológicos dominantes. (Pereira & Camino, 2003, p. 458).

Isso explica o caráter paradoxal que envolve a representação das noções de direitos humanos e das ações a elas relacionadas, o que leva os autores a concluir que a análise das representações sociais não pode ficar restrita a classificar opiniões de um grupo de pessoas, mas deve, sobretudo, descobrir os princípios capazes de articular essas opiniões, que por sua vez implicam em dados ou noções comuns e diferentes no interior dos grupos.

Essa foi uma das preocupações apresentadas por Doise e Monica Herrera (1994), em pesquisa realizada com 96 pessoas que se dividiram em 4 categorias socioprofissionais: 19 eram jornalistas da Televisão Suíça Romaneche, 14 eram empregados dessa mesma empresa de televisão, os participantes dessas duas categorias tinham idade entre 30 e 40 anos. Também participaram 33 jovens de duas escolas superiores de Comércio, com idades entre 15 e 20 anos e 30 estudantes universitários com idades compreendidas entre 21 e 25 anos. Essa pesquisa que se insere na linha de pesquisa sobre “os processos de socialização e os direitos humanos”, buscou verificar o conhecimento dos participantes sobre os direitos humanos e analisar a contribuição pessoal e do governo no cumprimento desses direitos, como posteriormente fizeram Spini e Doise (1999) e Pereira e Camino (2003). Os autores queriam apreender as diferentes posições manifestadas entre os integrantes de um grupo, assim como a origem desses posicionamentos, ou mesmo a maneira com que os indivíduos de um mesmo grupo hierarquizam os artigos da DUDH segundo valores, idéias e crenças.

A exemplo de outras pesquisas, no estudo de Doise e Herrera (1994) os direitos mais citados pelos respondentes foram àqueles relativos aos princípios fundamentais (art. 1 e 2) e entre os menos citados estavam os relacionados com a ordem social e as relações internacionais (art. 28 a 30). Tal resultado, segundo os próprios autores, indica que as pessoas apresentam uma imagem dos direitos humanos que está fundamentada na visão

jurídica puramente formal. A explicação para essa divergência na consideração dessas classes de direitos estaria relacionada com diferentes graus de exposição dos indivíduos às informações sobre esses direitos: os princípios fundamentais seriam mais propagados do que os do campo coletivo.

Para Camino e cols. (2004), esta hipótese dos autores encontra apoio nos achados de uma pesquisa desenvolvida em 1995, por Clémence e Doise, em parceria com Annamaria Silvana De Rosa, professora da Universidade de Roma, e Lorena Gonzalez, da Universidade de Geneve, em que foram encontradas diferenças no grau de atribuição de importância a uma ou outra classe de direitos em consonância com o tipo de sociedade em que vivem os participantes.

Quanto à contribuição pessoal no cumprimento aos direitos, os resultados da pesquisa de Doise e Herrera (1994) apontam que os participantes consideram que contribuem mais para os direitos individuais e menos para aqueles referentes às esferas social e internacional. Já sobre o envolvimento do governo, eles consideram que a contribuição maior é para os direitos referentes às relações interpessoais (art. 12 a 17) e menos aos direitos individuais fundamentais.

A síntese de Doise (2002) à pesquisa de Doise e Herrera (1994) traz, a partir de uma análise fatorial de correspondência, a descrição de seis fatores que organizam os posicionamentos individuais referentes à representação dos direitos humanos. São eles: (1) oposição entre bem-estar material e liberdade de idéias; (2) liberdades individuais opostas à religião e a política; (3) Livre circulação versus defesa de direitos adquiridos; (4) liberdade *versus* igualdade sem discriminação; (5) liberdade de idéias *versus* igualdade de direitos e outras liberdades e (6) trabalho e subsistência *versus* igualdade e outros direitos importantes. Sobre os processos de ancoragem relativos às diferentes categorias socioprofissionais, Doise (2002) escreve que:

os estudantes universitários, residindo numa comunidade em que vivem lado a lado muitas nacionalidades, mostraram sistematicamente uma grande familiaridade com os diferentes aspectos da problemática dos direitos do homem, sobretudo se comparados com os alunos mais jovens da escola de comércio. [...] Jornalistas e empregados manifestam igualmente uma importante produção relacionada sobretudo com a inserção profissional e talvez com preocupações próprias da sua geração. (Doise, 2002, p. 118).

A diferença entre os estudantes universitários e os alunos da escola do comércio pode indicar, de algum modo, os efeitos da socialização escolar observados por Doise e cols. (1998). Os resultados levam ainda ao entendimento de que os participantes adultos costumam evocar os direitos que correspondem à Declaração e raramente mencionam direitos novos como o direito a um ambiente saudável ou os direitos dos povos.

De um modo geral, a inserção profissional dos sujeitos da representação modifica a forma como eles se posicionam frente aos direitos humanos, tais posicionamentos também mudam em decorrência dos efeitos da socialização escolar, como se pode observar na pesquisa de Doise e cols. (1998), já comentada anteriormente.

Além das questões sobre socialização, ideologias políticas e valores, o que tem sido abordado em algumas pesquisas é a discussão sobre justiça. Maria Suzana de Stefano Menin, professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), é uma das pesquisadoras brasileiras que vem mostrando interesse em discutir a idéia de justiça, principalmente entre adolescentes e sob o foco da TRS. Essa discussão compõe a quarta linha de pesquisa (Direitos humanos e idéia de justiça) e está relacionada com outras idéias recorrentes no estudo dos direitos humanos, como moralidade.

Em estudo piloto realizado por Menin (2000a), no Brasil, com 20 adolescentes, com idade entre 12 e 17, notificados oficialmente como infratores e onde a autora traçou como objetivos descrever as representações de justiça para estes jovens e apresentar as tendências atuais de pesquisa sobre a concepção de justiça, Menin explica que a TRS é adequada para fundamentar teórica e metodologicamente as pesquisas no campo da moralidade e da justiça, porque esses objetos não podem ser estudados em abstrato mas referidos a conteúdos que sejam levantados ou não pelo próprio sujeito, de descrevem sistemas de justiça vividos no seu meio social. Ela afirma ainda que os trabalhos nessa área costumam aproximar as concepções de justiça com as próprias instituições de justiça da sociedade a que pertencem os sujeitos da representação, além de verificar como a própria justiça e suas concepções são apresentadas aos indivíduos no seu meio cultural, na forma de práticas ou de regras, de leis ou de princípios.

Os adolescentes foram submetidos a uma entrevista individual por meio da qual foi traçada uma caracterização geral dos participantes (idade, escolaridade, ocupação dos pais, renda familiar etc). Foram realizadas questões de associação livre, cujos termos indutores foram justiça, lei, injustiça, juiz. Além disso, os adolescentes responderam a algumas questões sobre leis, sua definição, motivos para obedecê-las ou desobedecê-las, Os adolescentes avaliaram uma lista de vinte e uma infrações diversas para analisar a gravidade

das infrações. Também foi pedido que identificassem e definissem situações injustas a fim de verificar os critérios utilizados para decidir quais situações são injustas. Foram pedidos, nessa etapa, exemplos de injustiça que os próprios participantes tinham vivenciado ou presenciado em seu contexto social e que denunciariam como inaceitáveis. Por fim, os adolescentes tiveram acesso a uma história de faz de conta em que tinham que imaginar quais as leis para importantes para uma cidade imaginária.

Apoiada nos estudos de Piaget e Kohlberg sobre os estágios do pensamento moral, Menin (2000a) identificou, por meio da associação livre que, para os adolescentes participantes da pesquisa piloto, a idéia de justiça relaciona-se com as noções de crime e punição. A idéia de lei estava para eles relacionada com o dever e a obediência. Quanto à idéia de injustiça, a dificuldade de associação mostrou que eles não têm clareza sobre os significados dessa palavra, confundindo-a com punição e com o fazer justiça. A palavra juiz, foi relacionada com a idéia de autoridade, que julga e que representa a lei. A autora chama atenção aqui para a pobreza de significados dessas palavras para esses adolescentes, mas observa que já ao final da entrevista, após terem sido levados a pensar sobre essas palavras, os significados parecem ter sido ampliados. De um modo geral, as representações de justiça, lei, injustiça e juiz foi verificada a associação com palavras de caráter repressivo. Esse dado é comparado pela autora com os achados de Piaget (1932/1977) com crianças pequenas.

Quanto às questões sobre leis, sua definição, motivos para obedecê-las ou desobedecê-las, Menin (2000a) pode constatar que a idade do participante não foi uma variável que se correlacionou com níveis mais elevados de respostas. Além disso, poucas das respostas dadas poderiam ser consideradas convencionais. A respostas dadas pelos adolescentes revelaram uma certa confusão, indecisão. Alguns adolescentes acabaram apresentando uma preocupação sobre como seria um mundo sem leis, uns com concepções mais rigorosas, outros mostrando posturas mais relativistas sobre cumprir ou não as leis.

Na avaliação que fizeram sobre o grau de gravidade de 21 infrações, duas infrações foram consideradas graves por quase todos (bater na mãe e matar para roubar), enquanto que outras, como por exemplo, ferir um ladrão que entrou na sua casa, não são consideradas nada grave. Menin (2000a) chama atenção para a facilidade com que os participantes atribuíram nota às infrações. Em geral, as respostas a essa questão mostram que a indulgência dos adolescentes infratores em julgar as infrações variou conforme a idade, escolaridade e tipo de infração.

As infrações consideradas mais graves foram àquelas ligadas a violências físicas,

seguidas pelo consumo de drogas e roubos diversos. As infrações tidas como leves estavam relacionadas com vandalismo, violência contra animais, ao uso de falsa identidade e dirigir sem carteira de habilitação. Duas infrações onde aparece a violência física foram consideradas pouco graves (matar um menino que vivia assaltando e um policial ferir algum que ele tentava prender), o que indica a integridade física não é um valor tão consagrado para esses jovens, assim como a violência física não é um “contra-valor” claramente definidos por eles.

A questão que buscava eleger as leis mais importantes para os participantes mostrou que as mais citadas foram àquelas relacionadas a princípios de respeito mútuo, igualdade de direitos e de poder, independência e liberdade, além daquelas que proíbem os maus-tratos. Vale lembrar aqui que liberdade e igualdade foram os valores mais afirmados nas pesquisas coordenadas por Doise e seus colaboradores (1991, 1995) sobre os direitos humanos.

As considerações dos adolescentes sobre injustiça e justiça foram muito diversas e as variações aconteceram em função da condição sócio-econômica dos entrevistados, sendo que os jovens de estratos sócio-econômico mais desfavorecidos indicavam injustiças que haviam presenciado em seu bairro ou na vizinhança, enquanto que outros jovens de estratos mais elevados indicavam exemplos retirados da televisão.

Esse dado se confirmou, conforme observações de Renata Aparecida Carbone e de Menin (2004), na tese de livre-docência sobre as representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes, realizada por Menin (2000b) foram investigadas novamente as representações que cerca de 480 adolescentes, com média de 17 anos, tinham de injustiça e apareceram como resultados uma grande diversidade de respostas, cujas variáveis que mais afetaram foram às relacionadas com a posição sócio-econômica dos participantes. “Quanto pior o bairro de residência dos alunos, o nível de ocupação dos pais e a rigidez dos alunos em suas respostas a outras questões sobre leis, maior a severidade dos julgamentos, a dificuldade em representar, conceituar e exemplificar injustiças” (Carbone & Menin, 2004, p. 256).

Embora apenas 20 jovens tenham sido entrevistados por Menin (2000a) muitos resultados e discussões interessantes são apreendidos das respostas dadas e confirmam algumas tendências para princípios de igualdade, liberdade e respeito mútuo, consideradas universais. No entanto, não encontrou uma “lógica” nas respostas dos adolescentes às questões colocadas. Assim, os julgamentos dos adolescentes podiam ser “pré-convencionais para questões mais abertas, como associações livres, convencionais para

outras mais estruturadas, autônomos em questões que pedem idealizações e heterônomos noutras mais ligadas à realidade” (Menin, 2000a, p. 16).

Os resultados da investigação de Carbone e Menin (2004) também são interessantes para os estudos nessa linha de pesquisa que prioriza as representações de justiça. Nesse estudo as autoras apresentam o relato de duas pesquisas realizadas com 480 estudantes de escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de identificar as representações sociais dos alunos que têm espaço na escola, bem como seus agentes e o tipo de ações que cometem. Tal objetivo foi investigado por dois conjuntos de dados: (1) as respostas a duas questões sobre injustiça numa população de 480 adolescentes de 8ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de Presidente Prudente, cujas representações sobre injustiça foram levantadas em questionário aplicado em 1999 e (2) as respostas a várias questões sobre injustiça, obtidas em 2003, em duas classes de 5ª série do Ensino Fundamental, uma de escola particular e outra de escola pública.

O primeiro conjunto de dados indica que em primeiro lugar, com o maior número de ocorrência, a categoria que aparece como agente de injustiça contra alunos são os professores. As injustiças mais citadas foram acusar, punir, dar nota baixa a alunos por comportamento inadequado. Os exemplos mais frequentes de injustiça dos professores parecem, portanto, evidenciar erros dos professores nas correções ou em castigos cometidos que dão aos alunos, além do uso de notas de maneira punitiva e não correlacionada somente com a aprendizagem escolar. Os alunos de escola particular apontaram mais o professor como agente de injustiças que os de escola pública.

Os alunos constituem a segunda categoria principal de agentes de injustiças, cujas vítimas são os próprios alunos e nesse caso a resposta que aparece com mais frequência é: “alunos acusarem injustamente outros por comportamento inadequado”. As injustiças cometidas podem sinalizar a ocorrência de conflitos em sala de aula que se apóiam em práticas agressivas, moral, verbal ou física, que não permitem a observância de um acordo pedagógico estabelecido entre os próprios alunos, conforme observam Carbone e Menin (2004).

Um terceiro tipo de categoria citada pelos estudantes é o governo, que faz, na avaliação dos alunos, professores e alunos vítimas de um ensino de má qualidade e baixos salários, o que para as autoras indicam que,

essas concepções de injustiça podem evidenciar certas representações já bastante comuns sobre a escola pública, que estão difundidas no Brasil. As idéias sobre o descaso do governo com a qualidade das escolas, a condição do trabalho dos professores e seus salários fazem parte da nossa cultura, seja entre alunos de escolas públicas ou de escolas particulares, quando se fala em ‘injustiças nesse país’ (Carbone e Menin, 2004, p. 259).

Aparece ainda como categorias de agentes de injustiça no ambiente escolar a direção da escola ou os coordenadores, com um conjunto de ações injustas muito diversas que leva a reflexão de que ocorrem injustiças em todos os espaços escolares e que não é exclusividade de uma relação entre professores e alunos ou que ocorre apenas na sala de aula, mas uma prática que atinge outras esferas do contexto e cotidiano escolar.

A polícia também é apontada como agente de injustiça quando é chamada por conta de alunos que “estão aprontando”. Neste ponto, é interessante evidenciar que na avaliação de Carbone e Menin (2004), “aos olhos de alguns alunos, quando a escola assume a necessidade de um agente externo a sua dinâmica para a resolução de conflitos que são de ordem escolar e não judicial, atesta a sua fragilidade” (p. 261).

A última categoria de agentes citadas foi o próprio aluno, mas dessa vez com referência as injustiças que comente aos professores, como o desrespeito e as brigas. Esta categoria, sinaliza as autoras, demonstra que os alunos reconhecem o rompimento de um código disciplinar que precisa ser respeitado, mas elas questionam se esse respeito acontece mais por medo da punição ou se está ancorado no respeito consensual.

Quanto ao segundo conjunto de dados, resumidamente, o que eles apontam é que no que se refere à opinião dos estudantes sobre sua escola, as categorias evidenciam que a apreciação positiva com ênfase nos “relacionamentos interpessoais e de lazer” aparecem com mais frequência na escola pública, onde os estudantes ressaltam que se pode estabelecer muitas amizades e usufruir momentos de lazer e diversão. Uma segunda categoria, “Apreciação positiva com ênfase no processo de ensino-aprendizagem”, apresenta maior número de respostas na escola particular, onde é ressaltada e a importante necessidade do ensino de boa qualidade e de se ter bons professores. A categoria “Apreciação positiva sem justificativa” aparece numa frequência parecida nas duas escolas; 27% na escola particular e 23% na escola pública.

Ao considerar todas as categorias, as autoras verificam que não houve diferença significativa entre as escolas, mas se apenas forem consideradas a apreciação positiva

sobre a escola, pode-se verificar que alunos de escola pública parecem privilegiar relacionamentos pessoais e os de escola particular parecem privilegiar a aprendizagem escolar, o que pode estar relacionado com as finalidades e com os métodos de ensino empregados nas escolas. As particulares, historicamente, visam o ingresso de seus alunos nas universidades e ao mercado de trabalho, por isso a atuação de seus alunos deve estar agregada, constantemente, com a otimização do processo ensino-aprendizagem. “Já as escolas públicas, embora legalmente, tenham os mesmos objetivos, não são esses que mais transparecem ou marcam as representações de seus alunos” (Carbone e Menin, 2004, p. 263).

Quanto à definição de justiça os dados apontam importantes diferenças e semelhanças entre alunos de escolas públicas e particulares. Entre todas, a categoria mais presente de injustiça é a “legal”, que está relacionada com atos de infração, confirmando os dados de pesquisas anteriores (Menin, 2000b) em que 480 adolescentes definiram injustiça. Nas escolas particulares apareceu a idéia de injustiça retributiva, ligada a desigualdades de tratamento e a problemas da sociedade. Já nas escolas públicas a dificuldade de identificar injustiças permaneceu aumentando as respostas do tipo “não sei”, ou o número de respostas em branco.

Os achados dessa pesquisa estão de acordo com os resultados da pesquisa desenvolvida por Doise e colaboradores (1995) que evidenciaram haver uma relação entre as considerações sobre justiça e injustiça e as diferenças na história cultural dos participantes, suas inserções sociais e profissionais, seus níveis sócio-econômicos e educacionais podem permitir, ou não, uma visão mais ampla ou restrita dos direitos humanos; adesões políticas e religiosas específicas, graus de fatalismo e sensibilidade a diferentes conflitos sociais e outros.

Esse conjunto de pesquisas apresentado aqui revela que os direitos humanos e os conceitos que a eles se referem têm sido estudados no campo da TRS e importantes achados têm sido evidenciados nestas pesquisas. Além do mais, os direitos humanos são investigados como objetos de conhecimento popular ou erudito, marcado por pertinências grupais e por uma série de variáveis históricas e culturais. A presença dos adolescentes e jovens nas pesquisas aqui descritas revela a importância da investigação junto a essa parcela da população que muito tem a contribuir para a compreensão desses conceitos, já que as representações servem como justificativas e orientações para a ação dos sujeitos, tal como observa Jodelet (2001).

Estudos realizados no Brasil sobre jovens e adolescentes (Souza, Rosa, Effgen, &

cols. 1998; Menin, 2000, 2003; Fisher, Oliveira, Teixeira, Teixeira & Amaral, 2003; Paredes & Pecora, 2004; Espíndula & Santos, 2004; Pinheiro, 2004), sobre direitos humanos, como aquelas já evidenciadas em páginas anteriores, e sobre violência (Assis, Avanci, Santos, Malaquias & Oliveira, 2004; Anchieta & Galinkin, 2005) têm mostrado que essas categorias sociais são reconhecidamente objetos de representações sociais.

Observações de Amaral (2006) indicam que as próprias práticas sociais são capazes de confirmar as representações que circulam na sociedade acerca dos direitos humanos, da adolescência e das temáticas que envolvem esses dois objetos. É um momento de representação pela prática e da prática pela representação que, na análise da autora, pode ser melhor compreendido pela afirmação de Moscovici (2004, p. 37): “Enquanto essas representações que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. Isto significa que na medida em que as práticas sociais acontecem os sujeitos dessa prática têm a possibilidade de ressignificar as próprias representações que as orientam.

O estudo realizado por Almeida (2005), com base na Teoria das Representações Sociais, evidencia exatamente essa idéia de interdependência entre representações e práticas sociais. É ressaltada nesse estudo a importância de se compreender o que a sociedade entende sobre adolescência e de se apreender, acima de tudo, como agem os adolescentes. A importância aí ressaltada se pauta no entendimento de que o comportamento, ou seja, aquilo que há de mais concreto na adolescência, é construído e reconstruído, reforçado e significado por essa interconexão da ciência com o saber comum, conforme observa Amaral, 2006.

Se os direitos humanos são reconhecidamente um objeto de RS e a adolescência e os adolescentes têm se constituído em objetos de RS que assumem uma importância fundamental na prática educativa, a articulação entre estes dois objetos de representação permanece, ainda a ser estudada, pressupondo que as RS da adolescência e do adolescente podem impregnar de sentido as RS dos direitos dos adolescentes, fato que justificou desde o início a pesquisa ora apresentada.

METODOLOGIA

O principal objetivo da investigação que se propôs aqui foi identificar as Representações Sociais (RS) de Policiais Militares (PMs) e adolescentes sobre os adolescentes e seus direitos. Para tanto, o estudo pressupôs a participação de dois grupos distintos de sujeitos: PMs e adolescentes. O delineamento teórico-metodológico condutor da pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais, mais precisamente a perspectiva societal, proposta por Doise, cujo modelo de análise implica em três dimensões analíticas para o estudo das RS, a saber: partilha de crenças comuns entre indivíduos de um mesmo grupo ou sociedade; variações ou diferenças individuais nas tomadas de posição em relação a um dado objeto de representação e caracterização dos elementos de ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas.

A pesquisa apoiou-se em técnicas quantitativas e qualitativas e com base nos procedimentos metodológicos da abordagem de Doise e seus colaboradores, propôs-se: (1) apreender o campo comum e a estrutura das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes, sustentadas por PMs e adolescentes; (2) identificar as possíveis variações individuais e grupais das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes, em função das pertenças sociais dos sujeitos da representação e da natureza do objeto da representação (adolescente, adolescente normal, adolescente carente e adolescente infrator); (2.1) Explicitar as relações entre as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes sustentadas pelos PMs e pelos jovens; (3) examinar nas RS de adolescência os elementos sócio-históricos de ancoragem para as RS dos direitos dos adolescentes.¹ – Participantes da pesquisa

1– Participantes da pesquisa

1.1 – Policiais Militares

Os Policiais Militares (PMs) que participaram desta pesquisa estavam vinculados ao Batalhão Escolar do Distrito Federal, cuja justificativa estatal para sua criação foi a necessidade de oferecer maior tranquilidade e segurança à comunidade, mediante um policiamento exclusivo para as escolas. A proposta de criação deste Batalhão Escolar surgiu em uma reunião, realizada em Setembro de 1988, com membros da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nesta época chamada de Fundação Educacional do Distrito Federal. Já neste período a Polícia Militar começou a formar uma parcela de seu

efetivo com o objetivo de implantar o policiamento escolar. Em novembro de 1988, o lamentável episódio que culminou com a morte de uma menina, em uma saída de aula na cidade satélite do Gama, determinou a criação do Batalhão Escolar, pelo Decreto nº 11.958 de novembro de 1989. Há 18 anos, portanto, boa parte das escolas do Distrito Federal vem sendo atendida pelo corpo de policiais que compõem o Batalhão Escolar.

Entre as ações sociais deste Batalhão está o Programa Educacional de Resistência à Violência e as Drogas (PROERD). Tal programa foi, inicialmente, desenvolvido pela Polícia de Los Angeles e passado à Polícia Militar do Estado de São Paulo em 1993 através de Cursos realizados em Los Angeles e em São Paulo. Em 1997 a Polícia Militar do Distrito Federal deu início à implantação do PROERD nesta capital. Em 1998 foi ministrado um curso sobre o PROERD em Brasília por policiais militares da Polícia Militar de São Paulo, tendo o Batalhão Escolar disponibilizado 30 (trinta) policiais militares, dos quais 26 (vinte e seis), obtiveram sucesso e 04 (quatro) foram julgados inaptos para desenvolver essa atividade. A Polícia Militar do Distrito Federal já ministrou curso sobre o PROERD à Polícia Militar dos Estados de Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

Atualmente o PROERD está localizado na Academia de Polícia Militar de Brasília, 6º BPM (6º Batalhão de Polícia Militar), localizado na cidade satélite do Guará I. O PROERD tem como objetivo “conscientizar as crianças dos malefícios que as drogas trazem para o nosso organismo e nossa vida em geral e ensiná-las a dizer não à violência e às drogas”²⁵.

O grupo de 288 PMs que participou desta pesquisa representou 38,5% do contingente total de PMs do Batalhão Escolar, que era, na época da coleta, de 748 policiais. Destes, 270 informaram o sexo, sendo, 5,9% mulheres (n=16) e 94,1% homens (n=254). A idade média dos integrantes do grupo é de 34,8 anos (SD= 6,25).

Dos 288 respondentes, 62,5% (n=180) informaram ter filhos, sendo que a média de filhos por respondentes é de 2,1 (SD = 1,12). Os PMs informaram em 48,1% dos casos os filhos estudam em escolas públicas. Para 45,7% deles os filhos frequentam escolas particulares e 6,2% tiveram filhos em ambas as escolas.

Quanto ao nível de escolaridade, o número de respostas ausentes correspondeu a 5,2% (n=15) do total de participantes. Os dados coletados com os 94,8% (n=273) que

²⁵ Os dados coletados sobre o PROERD e o 6º BPM foram retirados do site: <http://www.pmdf.df.gov.br> em 12 de novembro de 2006.

responderam a questão mostram que apenas 2,5% do total de respondentes não têm formação em curso superior. Dos 97,5% de PMs, com nível superior, 3,7% realizaram cursos de Mestrado e 26% têm algum curso de especialização *Lato Sensu*.

A questão sobre religião foi respondida por 95,5% (n=275) dos participantes. Destes, 63,6% dizem ser de religião Católica e 22,2%, Evangélicos. Os que se dizem espíritas correspondem a 3,6% e 0,7% dizem ser adeptos de religiões afro-brasileiras. Os que mencionaram o item outra religião, mas não a identificaram foram 1,9% e 8,0% afirmaram não ter religião alguma. Não responderam a esta questão 4,5% (n=13) dos PMs. No que se refere à prática religiosa, 11,1% não responderam; 3,5% dizem nunca praticar; 53,1% às vezes praticam a religião e 32,3% informam que sempre praticam a religião que seguem.

1.2 – Jovens

Participaram desta pesquisa dois grupos de jovens: um grupo de jovens oriundos da classe média e que estudam em uma escola particular (n=145) e um grupo de jovens das classes menos favorecidas e que estudam em uma escola pública (n=163), perfazendo um total de 308 jovens. Ambos os grupos foram recrutados no contexto escolar.

A escola particular fica localizada na cidade satélite do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal, cujos indicadores econômicos, disponibilizados pelo PDAD (2004), mostram que a renda *per capita* mensal é de 2,4 salários mínimos e a renda domiciliar mensal é de 8,3 salários mínimos, sendo que 32,5 % dos chefes de domicílio têm uma renda média mensal de 2 a 5 salários mínimos, 31,2% estão acima dessa faixa salarial e 36,4% recebem até 2 salários mínimos.

O Núcleo Bandeirante tem 22.688 moradores, dos quais, 23,05% têm idade entre 15 e 24 anos, o que corresponde em valores absolutos a 5.342 jovens, destes, 3.201 frequentam escola. Quanto à escolaridade dos moradores, 0,9% da população é analfabeta e 4,4% das crianças com menos de 7 anos estão fora da escola. Quanto aos bens de consumo, 26,5% das residências tem ponto de Internet, 10,1% tem TV por assinatura e em 10,8% das residências as famílias têm assinatura de jornal.

Pode-se dizer que de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, a estrutura sócio-cultural em que se inserem os jovens de classe média é considerada propícia ao desenvolvimento integral do sujeito, pressupõe encontrar nesta localidade os equipamentos necessários para assegurar o desenvolver integralmente e de forma “normal” das crianças e adolescentes, tais como a proteção integral, traduzida no acesso à educação, à saúde, à moradia, à cultura e ao lazer.

Nesta direção, o Relatório Final do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1999, evidenciou que o desempenho dos alunos das escolas particulares é significativamente melhor que o desempenho dos alunos egressos de escolas públicas (INEP/ENEM, 1999). Isso não significa que seja possível concluir que a única variável que interfere neste resultado é a qualidade do ensino particular. Na verdade o relatório indica que:

a grande maioria dos participantes das escolas particulares apresenta um conjunto e fatores sociais mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal, tais como: moradia, maior escolaridade dos pais, condições e acesso à leitura de periódicos e revistas, entre outros. (INEP/ENEM, 1999, p. 78).

Pesquisa realizada por Abramovay e cols. (2002) assume que o investimento no capital cultural e social é necessário para o combate à vulnerabilidade social, responsável pelo clima de descrença reinante na sociedade brasileira. A violência sofrida e praticada pelos jovens possui, segundo os autores, “fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram nos países latino-americanos” (p. 13). O que certamente dificulta o acesso desses jovens às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, da educação, do trabalho, do lazer e da cultura.

Já os dados com os 163 jovens das classes menos favorecidas foram coletados em uma escola pública, localizada em uma comunidade considerada carente em termos socioeconômicos. As crianças e adolescentes que vivenciam contexto de vulnerabilidade, geralmente, ficam excluídos do acesso a importantes bens de consumo e serviços (educação, saúde, famílias estruturadas etc.) tidos como fundamentais para seu desenvolvimento. Na verdade, é como se esse contexto negasse aos sujeitos os equipamentos necessários para o exercício da sua cidadania.

A escola pública da qual foram recrutados os jovens das camadas menos favorecidas fica localizada na cidade satélite Recanto das Emas. Esta cidade está entre as mais pobres do Distrito Federal. A renda *per capita* mensal é de 0,9 salários mínimos, enquanto a média para o Distrito Federal é de 2,4 salários mínimos, sendo que 67,3% dos chefes de domicílio nesta cidade têm uma renda de até 2 salários mínimos, 23,1% recebem de 2 a 5 salários e 9,5% tem um rendimento maior que 5 salários mínimos, conforme dados disponibilizados pelo PDAD (2004).

O Recanto das Emas tem 102.271 moradores, dos quais, 19,92% têm idade entre 15 e

24 anos, o que corresponde em valores absolutos a 20.376 jovens, destes, 10.399 estão matriculados nas escolas e 9.977 não estudam. Quanto à escolaridade, 3,1% da população é analfabeta e 12,1% das crianças com menos de 7 anos estão fora da escola, como indica o PDAD (2004). Um total de 37.798 moradores com idade acima dos 10 de idade não têm uma ocupação remunerada. Quanto às condições de consumo, 59,1% as residências não têm nenhum tipo de filtro em casa para filtrar água; apenas 2,1% das residências têm ponto de Internet e em 1,4% das residências as famílias são assinantes de jornal.

Pesquisa sobre a evolução e características da violência no Distrito Federal, realizada em 2005, por Ana Maria Nogales Vasconcelos e Arthur Costa mostra que o índice comparativo de homicídios nas duas cidades onde a pesquisa foi realizada é bem diferente. No Recanto das Emas a média de homicídios registrados de 1999 a 2001 foi de 41 casos, contra 7 casos registrados na cidade satélite do Núcleo Bandeirante, no mesmo período. Os autores estabelecem uma relação entre o rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio e o número de homicídios ocorridos nas cidades satélites do Distrito Federal.

Dentre os 308 jovens participantes desta pesquisa, 296 (96,1%) informaram seu sexo, sendo que 47,6% são do sexo masculino e 52,4%, do sexo feminino. A idade média destes jovens é de 18,21 anos (SD = 4,41). Dentre os que 280 jovens que responderam a questão sobre a escolarização, 46,07% estavam no 3º ano; 26,8%, estavam no 2º ano e 27,1% freqüentavam o 1º ano do Ensino Médio. Sobre se repetiram ou não de ano alguma vez, 93,2% (N = 287) responderam e destes, 54% disseram nunca ter repetido. Entre os que repetiram (46%) a série em que mais houve reprovação foi o primeiro ano do ensino médio, com 13,6% das respostas, seguida do 5º ano do Ensino Fundamental, com 11,7% das respostas. Nas demais respostas dadas pelos jovens que já reprovaram alguma vez, aparecem, pelo menos uma vez, todas as séries do Ensino Fundamental e Médio e, por isso, houve grande dispersão das respostas.

A questão sobre com quem esses jovens moram foi respondida por 96,4% (N = 297) e mostrou que 46,7 % dos respondentes, moram com os pais e irmãos. Moram apenas com os pais, 6,7% desses jovens. Outros 11,4% disseram morar com pais, irmãos e outros parentes. Já 13,8% afirmaram que moram ou com o pai ou com a mãe e 7,4% moram com parentes próximos, ou seja, com avós e tios. Um percentual de 4,4% indicou que moram com esposa ou marido e filhos. Os demais, que correspondem a um percentual de 9,77% se dividiram entre respostas que envolviam situações diversas, como morar sozinho ou com os filhos, ou ainda com amigos e parentes distantes.

Entre os 308 participantes, 96,8% (N = 298) responderam a pergunta sobre a inserção

no mercado de trabalho e destes, 63,8% disseram não trabalhar, o que corresponde efetivamente a um número de 190 jovens. Entre os que trabalham, 36,2%, aparecem os mais diversos tipos de emprego como estagiários em órgãos públicos; auxiliares e secretários em escritórios imobiliários, de contabilidade, de advocacia ou ainda emprego no comércio em geral.

Quanto à religião, 95,8% (N = 295) jovens responderam e indicaram que são, na maioria, 62% (N = 183), Católicos. Outros 20,7% se dizem Evangélicos, 13,6% se identificam como alguém sem religião e os demais, 3,7% se dividem entre outras religiões. Quanto à prática religiosa foi de 92,2% (N = 284) o número de respondentes. Destes, 12,7% dizem nunca praticar a religião, 53,1% informam que às vezes praticam e 34,2% estão sempre envolvidos com práticas religiosas.

Os jovens responderam ainda a uma pergunta sobre o partido político com o qual simpatizam mais e dos 85,7% (N = 264) que responderam a esta questão, 45,9% dizem simpatizar mais o com Partido dos Trabalhadores (PT); um percentual de 29,2% citou o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Dividiram-se entre outros 14 partidos os 24,9% restantes.

2 – Procedimentos de coleta

2.1 – Policiais Militares

Os dados com os PMs foram coletados a partir de contato feito com o Comandante do Batalhão Escolar do DF por intermédio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), que manifestou apoio à pesquisa através do Conselho de Segurança Escolar. Esse conselho foi criado, a partir de um compromisso firmado em 2002, em um Protocolo de Intenções celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o MPDFT e a Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social do Distrito Federal. Com o objetivo de promover ações que mobilizem as escolas para a prevenção e combate à violência, o Conselho é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos e servidores da instituição, além de pessoas da própria comunidade como policiais e prefeitos de quadras, dentre outros. O contato com o Comandante do Batalhão Escolar foi feito pela assessoria do Grupo de Apoio de Segurança na Escola do MPDFT.

A pedido do Comandante do Batalhão Escolar do Distrito Federal, cerca de 340²⁶ Policiais Militares do Batalhão Escolar se reuniram no auditório da Universidade Paulista-UNIP, em Brasília, para participar da pesquisa. Um Major e alguns tenentes da corporação estavam presentes no local da coleta, mas, tão logo os policiais começaram a responder ao instrumento, eles se retiraram do local. Aproximadamente 52 policiais militares decidiram não responder ao questionário e entregaram o instrumento em branco.

Quanto ao procedimento de aplicação, observa-se que as condições físicas do ambiente favoreciam a aplicação dos instrumentos. O auditório onde os policiais foram reunidos é grande, confortável e adequado para atividades escritas. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, informou sobre o sigilo ético dos dados e a preservação da identidade dos respondentes e, posteriormente, foi realizada a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, no qual era informado que os participantes poderiam, a qualquer momento, recusar a responder o questionário²⁷.

Alguns policiais reclamaram que o questionário era muito longo e cansativo. Essa foi uma crítica muito freqüente entre os participantes da pesquisa. O tempo mínimo de resposta foi de 40 minutos e o tempo máximo foi de 3 horas, sendo que em média os policiais gastaram 1 hora e 40 minutos para responder a todo o instrumento.

Alguns ainda manifestaram o incômodo que sentiram com a forma como o pedido de participação foi feito pelo comandante do Batalhão Escolar, mesmo após todas as explicações dadas no sentido de deixá-los à vontade para optar por não responder. Em artigo que discute ações e estratégias das organizações militares, Beato Filho (1999) escreve que disciplina, hierarquia e obediência cega a normas regimentais são características marcantes da atividade policial. Parece ter sido esse poder que emerge das relações hierárquicas, o grande responsável pelo fato de que boa parcela dos policiais presentes não conseguiu negar o pedido do comandante do batalhão ao qual pertenciam, como se essa fosse mais uma tarefa determinada de maneira imperativa pela hierarquia superior.

As organizações militares, em verdade, apresentam particularidades que devem ser levadas em consideração. Nogueira e Moreira (1999), ao debaterem as formações grupais e seus efeitos nas instituições policiais militares chamam atenção ao fato de que essas

²⁶ Não foi possível saber exatamente quantos policiais estavam presentes no momento da aplicação. Esse foi o número médio divulgado pelo Major, responsável por reunir os policiais no local.

²⁷ Cf. Anexo n.º 1 (Termos de consentimento livre e esclarecido).

instituições têm regras de convivência rígidas e ideais que levam os policiais a se destituírem de valores e crenças para admitirem os valores recomendados pelos regulamentos da instituição. Talvez seja esse o fato responsável por parte do incômodo sentido por alguns policiais que se vendo diante de questões para eles polêmicas sentiram o impacto dos ideais e regras, cujas conseqüências são, segundo as mesmas autoras, a perda da naturalidade, o medo e o receio do erro. Uma vez que a formação do policial militar assenta-se em princípios rígidos e respeito às hierarquias, eles se sentem obrigados a seguir certas padronizações de conduta, comportamentos, atos e fardamentos que tendem a dificultar a expressão do que é individual e singular, o que certamente causa uma limitação da liberdade individual, estando estes sujeitos sob forte pressão que visa à coesão do grupo.

2.2 – Jovens

Como já explicitado anteriormente, a coleta com os jovens foi realizada em dois contextos distintos: (1) o contexto de uma escola privada, situada no Núcleo Bandeirante, cidade satélite ocupada majoritariamente por uma população de classe média; (2) o contexto de uma escola pública, situada no Recanto das Emas, cidade satélite identificada por seus indicadores socioeconômicos de alta vulnerabilidade.

O contato com a escola particular foi feito inicialmente por telefone. A pesquisadora ligou para a coordenação pedagógica da referida escola e marcou um horário para explicar pessoalmente os objetivos da pesquisa. Na ocasião o projeto de pesquisa, bem como o instrumento de pesquisa, foram apresentados. Sem demora a coordenadora pedagógica da escola agendou um dia e horário para a coleta. No dia marcado os professores já haviam sido avisados sobre a atividade da pesquisa e ajudaram na conscientização dos adolescentes. O clima durante a coleta foi de debate entre os próprios adolescentes, que acabaram se juntando em pequenos círculos para, individualmente, responderem ao questionário. Nesses pequenos círculos os integrantes respondiam mais ou mesmo na mesma velocidade e de vez em quando, paravam para discutir questões postas no instrumento.

No caso da escola pública, um ofício foi encaminhado à Secretaria de Educação do Distrito Federal solicitando autorização para a coleta de dados. Nesse ofício os objetivos da pesquisa foram claramente descritos e uma cópia do instrumento foi anexada. Informou-se, também neste ofício qual deveria ser o nível de ensino dos participantes da pesquisa e a cidade onde os pesquisadores deveriam fazer a coleta.

Após alguns dias, a autorização foi concedida e um documento foi entregue à

pesquisadora para ser levado à Diretoria Regional de Ensino do Recanto das Emas que, por sua vez, fez o encaminhamento oficial da pesquisa à escola onde os dados foram coletados. A diretora da instituição agendou dia e horário, mas no dia marcado alguns professores não foram avisados da pesquisa e não permitiram a entrada da equipe de pesquisadores²⁸ nas salas de aula, o que obrigou a equipe a agendar um retorno para completar a pesquisa.

No caso dos jovens da escola pública, o preenchimento do instrumento de pesquisa se deu de forma bastante individualizada, não houve troca de informações, ou qualquer debate durante a coleta. Às vezes, um ou outro fazia um comentário isolado sobre alguma questão, mas os demais não se posicionavam a respeito.

Em ambos os contextos de coleta com os jovens, os pesquisadores foram chamados para proceder com esclarecimentos acerca de algumas escalas ou alguma questão pontual, o que não ocorreu na coleta com os Policiais Militares.

3 – Instrumento de coleta de dados

O questionário utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa é uma tradução e adaptação do questionário “*Ricerca Sui Diritti Dei Minori*” elaborado por Giovanna Petrillo e Anna Rosa Donizzetti (2003), da Universidade de Nápoles, Itália – Cátedra de Psicologia Social. Optou-se por adaptar e utilizar o questionário elaborado por essas autoras por se tratar de um instrumento que já havia sido validado, bem como pelo fato de suas questões terem sido elaboradas com vistas ao estudo dos direitos humanos, tendo por base o mesmo pressuposto teórico-metodológico adotado neste estudo. Considerou-se, portanto, que era pertinente fazer a adaptação desse mesmo instrumento para acessar o objeto de representação que esta pesquisa buscava investigar. O instrumento é composto de três partes.

Para acessar as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes a **PRIMEIRA PARTE** do questionário contém 07 questões de associação livre. Os termos indutores foram apresentados conforme indicado na Tabela 06.

É importante pontuar que as associações ou evocações livres permitem ao pesquisador ter acesso aos elementos constitutivos ou ao conteúdo de uma representação. Esse procedimento, chamado de associação livre, baseou-se no método de análise de Jean-

²⁸ A equipe de pesquisadores para a coleta de dados foi formada com membros do Laboratório de Psicologia Social. Participaram: Cândida Beatriz Alves, Danielle Coenga, Greisy Gonzáles Vázquez, Helena Antunes de Oliveira Góes, Henrique Melo Carvalho, Talita Leão de Almeida, Juliana Garcia Pacheco, Ivina Paiva e Ludmila Pereira Silva. Registra-se aqui o imenso agradecimento a cada um dos integrantes desta equipe.

Claude Abric que tem como fundamento a concepção de que toda representação está organizada em torno de um o núcleo central entendido como princípio organizador dos elementos da representação e que lhe dá sentido. Abric (2001) define a representação social como sendo produto e processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico.

Tabela 06. Comando e termos indutores das questões de associação livre.

Responda as perguntas a seguir com as primeiras palavras, frases ou expressões que lhe vem à mente.

A. Pensando na palavra “ADOLESCENTE”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

B. Pensando na palavra “ADOLESCENTE NORMAL”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

C. Pensando na palavra “ADOLESCENTE CARENTE”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

D. Pensando na palavra “ADOLESCENTE INFRATOR”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

E. Pensando na palavra “DIREITOS DOS ADOLESCENTES NORMAIS”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

F. Pensando na palavra “DIREITOS DOS ADOLESCENTES CARENTES”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

G. Pensando na palavra “DIREITOS DOS ADOLESCENTES INFRADORES”, o que lhe vem à mente? Dê pelo menos 5 respostas.

A técnica de associação livre de palavras é, conforme Abric (2001), um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, o que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam por determinadas populações, permitindo a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

Isso significa que os termos indutores usados nas questões de evocação devem ser aqueles que equivalem ao objeto de RS estudado. Ou seja, os adjetivos “carente” e “infrator”, por exemplo, são aqueles disponibilizados pelo senso comum para acessar as representações dos adolescentes. São termos construídos historicamente, que carregam uma série de significações e que são os mais recorrentes para qualificar os adolescentes que vivenciam situações de carência ou que cometem ato infracional. Somente por isso

foram utilizados.

Várias pesquisas que buscaram discutir as representações sociais acerca da adolescência ou de objetos sociais a ela associados (Assis & cols, 2004; Bareicha, 2000; Martins, 2002; Martins & Sá, 2003; Martins, Trindade & Almeida, 2003; Menin, 2000; Oliveira, Fischer, Reis, 2004; Ribeiro, 2000, 2005) já utilizaram o procedimento de coleta de dados por meio de questionário de associação livre. Essa parece ser uma tendência geral, no Brasil, em estudos e pesquisas desenvolvidas com base na Teoria das Representações Sociais, que se apóiam na Teoria do Núcleo Central, elaborada por Abric (2001).

Ainda com o objetivo de acessar as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes, os respondentes foram convidados a descrever uma situação imaginária na qual um adolescente estivesse envolvido. Para compor uma imagem tipificada do adolescente os participantes da pesquisa foram guiados por sete perguntas relativas a:

1. identificação - Quem é o adolescente?
2. localização - Onde ele(a) está?
3. tipologia das interações - Com quem ele(a) interage?
4. tipologia das ações - O que ele(a) está fazendo?
5. Justificativa para as ações - Por que ele(a) está fazendo isso?
6. Modo de enfrentamento da situação - Como ele(a) vive a situação?
7. Emoções sentidas pelos adolescentes - O que ele(a) pensa, o que sente?

A **SEGUNDA PARTE** do questionário busca acessar as RS dos direitos dos adolescentes, mediante o uso de escalas, com as quais se avaliou o grau de concordância, responsabilidade e respeito dos participantes frente a 23 artigos retirados da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC), que ocorreu em Nova Iorque no ano de 1989. A CIDC, segundo Petrillo e Donizzetti (2005), afirma a prioridade dos interesses das crianças e adolescentes e contém a definição das obrigações dos adultos e das instituições ao seu respeito. Utilizou-se os artigos da CIDC porque o ECA, no Brasil, foi elaborado em íntima sintonia com a literatura internacional e, nesse sentido, o ECA representa os pressupostos dessa convenção. Os 23 artigos retirados da CIDC (1989) se referem, resumidamente, aos seguintes direitos:

1. art. 3º – Direito à proteção e cuidados
2. art. 6º – Direito à vida
3. art. 9º – Direito de não ser separado dos pais

4. art. 12 – Direito à liberdade de opinião
5. art. 14 – Direito à liberdade de pensamento e religião
6. art. 15 – Direito à liberdade de livre associação
7. art. 16 – Direito à privacidade
8. art. 17 – Direito à informação
9. art. 18 – Igual responsabilidade dos pais na educação
10. art. 19 – Direito de proteção contra a violência
11. art. 21 – Direito à adoção
12. art. 23 – Direito do portador de necessidades especiais
13. art. 24 – Direito ao sistema de saúde
14. art. 28 – Direito à instrução
15. art. 29 – Direito a educação que respeite a diversidade
16. art. 30 – Direito de respeito à cultura das minorias
17. art. 31 – Direito ao lazer e ao divertimento
18. art. 32 – Direito de proteção contra a exploração econômica
19. art. 33 – Direito de proteção contra as drogas
20. art. 34 – Direito de proteção contra a exploração sexual
21. art. 35 – Direito de proteção contra o tráfico de crianças
22. art. 37 – Direito de proteção contra a tortura
23. art. 40 – Direito da criança infratora

A Tabela 07 mostra as escalas de atitude utilizadas para acessar as RS dos direitos dos adolescentes a partir da avaliação do grau de concordância aos direitos dos adolescentes (Item 1), de responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (Item 2, com 7 subitens, relativos ao Governo, Família, Escola, o próprio sujeito, Autoridade Judicial, Voluntariado, Polícia), e o grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil (Item 3).

Estas três escalas se repetiram para os 23 artigos selecionados, que foram aqui descritos de forma abreviada. Antes de iniciarem as respostas, os participantes foram esclarecidos que, de acordo o artigo 1º da Convenção, considera-se “menor qualquer ser humano com menos de 18 anos de idade”. Foi solicitado claramente que ao responder, cada um tivesse como referência a situação da criança e do adolescente no Brasil.

Tabela 07. Escalas de atitude (concordância, responsabilidade e respeito) frente ao Artigo 3º da CIDC²⁹

Esta parte do questionário contém alguns artigos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989. Nas páginas que se seguem, pedimos que se pronuncie sobre eles.

Art. 3º – Ao adolescente são garantidas a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, considerando os direitos e os deveres dos seus pais, dos tutores legais ou de qualquer pessoa legalmente responsável por ele.

1) **Responda em que medida você concorda com este artigo.**

Discordo Completamente	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Concordo completamente
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

2) **Para fazer respeitar os diferentes aspectos deste artigo, aponte o grau de responsabilidade de cada um dos seguintes aspectos:**

Governo

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Família

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Escola

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Eu mesmo

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Autoridade judicial da infância e adolescência

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Associações de voluntariado

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Polícia

Não pode fazer muito	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Pode fazer muito
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------

3) **Avalie o quanto este direito é integralmente respeitado em nosso país.**

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

Estimou-se que os valores atribuídos à escala likert de concordância e responsabilidade correspondem às seguintes afirmações:

4 - Você está confiante que concorda completamente com a sua posição;

3 - Você tem certeza;

2 - Você está bastante certo;

1 - Sua posição é incerta;

0 - Não pode se decidir.

²⁹ Cf. Anexo n.º 2 (Descrição dos 23 artigos apresentados aos participantes da pesquisa).

O instrumento comportava ainda um escala para avaliar os fatores explicativos para a violação dos direitos (Tabela 08), por meio da qual foi solicitado aos sujeitos que avaliassem 16 itens, apresentados como causas explicativas da violação dos direitos dos adolescentes, utilizando-se de uma escala de 7 pontos, tal como evidenciado na Tabela 08.

Tabela 08. Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes

Freqüentemente são invocadas razões diferentes para explicar as violações dos direitos dos adolescentes. Quanto você acredita que cada uma das razões abaixo pode explicar violações? Marque com um **X**, na escala abaixo, sabendo que o significado de cada número é o seguinte:

- 1 - não explica as violações;
- 2 - explica muito pouco as violações;
- 3 - explica pouco as violações;
- 4 - Não sei decidir;
- 5 - explica as violações;
- 6 - explica bastante as violações e
- 7 - explica muito as violações

1) A agressividade entre as pessoas.

Não explica	1	2	3	4	5	6	7	Explica muito
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------

Os demais itens, analisados com a escala acima foram:

- 2) A falta de relação entre as pessoas de diferentes culturas.
- 3) A intolerância de certos grupos religiosos
- 4) As ideologias políticas
- 5) A exclusão e marginalização de alguns grupos sociais
- 6) A falta de afeto nas famílias
- 7) A diferença e a incompreensão entre os indivíduos
- 8) A falta de estudos
- 9) Pessoas violentas por natureza
- 10) A competição entre os indivíduos
- 11) A limitação dos recursos naturais
- 12) As desigualdades naturais entre os indivíduos.
- 13) A defesa dos interesses privados
- 14) O mercado de trabalho
- 15) A defesa dos interesses nacionais
- 16) A natureza fundamentalmente egoísta do homem
- 17) A atitude autoritária e intolerante de certas pessoas
- 18) O poder que algumas pessoas exercem sobre outras
- 19) As divisões e as desigualdades naturais entre grupos étnicos
- 20) A falta de esforços e motivação das pessoas
- 21) Os distúrbios específicos da personalidade
- 22) As injustiças próprias a todas sociedades humanas
- 23) As diferenças de situação econômica

Outras três escalas³⁰ estavam presentes no questionário, mas não foram utilizadas para efeitos dessa tese: a Percepção de Conflito (Tabela 3A), composta por 13 itens relativos a condições geradoras de discriminações entre os adolescentes Brasileiros; a Experiência de Injustiça (Tabela 3B), que integra 7 itens, todos eles referentes a informações sobre a discriminação ou injustiças sofridas pelo próprio sujeito respondente da pesquisa e a Percepção de Justiça (Tabela 3C) apresenta aos sujeitos algumas situações de conflito, que abrangem questões religiosas, educacionais, jurídicas e de saúde, onde há o envolvimento de adolescentes e os participantes são convidados a se posicionarem diante de cada uma das oito situações, utilizando uma escala de 5 pontos, cujo significado variava de 1, *muito injusto* a 5, *muito correto*.

As escalas de atitudes são importantes em trabalhos de RS quando se quer desvelar não apenas o campo comum das representações sociais, mas, sobretudo, as variações individuais nos posicionamentos dos sujeitos. No campo da psicologia social, as atitudes têm sido conceituadas de diferentes maneiras. Os postulados do psicólogo estadunidense, Gordon Willard Allport, escritos em 1966 (Beauvois, 1996; Lima, 1993), orientam ainda o entendimento de muitos estudiosos sobre o assunto. Maria Luisa Pedroso de Lima (1993) considera que atitude não deve ser confundida com o comportamento, devendo, de preferência, ser entendida como um conceito mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos. Para essa autora, é grande a importância desse conceito para a psicologia social, uma vez que ele permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social que o circunda.

A despeito dos diversos conceitos de atitudes (entre os quais estão aqueles descritos por Abeson, 1976; Bem, 1967; Rosenberg & Hovland, 1960 e Thomas & Znaniecki, 1915), é possível encontrar alguns pontos em comum entre os autores. Esses pontos foram organizados por Lima (1993) em três grupos distintos, os quais são habitualmente usados para explicitar o conceito de atitudes: (1) *atitudes referem-se a experiências subjetivas*, de indivíduos ou grupos, sendo construídas a partir da história de cada um; (2) *atitudes são sempre referidas a um objeto* e (3) *atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa*. Estes três diferentes aspectos permitem assim defini-la: uma atitude traduz sempre a posição do sujeito em face de um determinado objeto social e essa posição tem um caráter afetivo-avaliativo.

³⁰ Para visualizar as tabelas referentes a estas três escalas, conferir Anexo n.º 3 desse estudo.

O que significa que quando um sujeito é convidado, nessa pesquisa, a avaliar seu grau de concordância/ discordância, aceitação/rejeição, percepção de justiça/injustiça, o que ele está efetivamente avaliando são objetos sociais e está revelando sua posição frente a tais objetos. De acordo com Lima (1993) os posicionamentos são “frutos da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar nossa posição em face de outros num determinado momento do tempo” (pp. 169-170). Desse ponto de vista, pode-se considerar que indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social terão semelhantes atitudes diante de determinados objetos, da mesma forma que grupos diferentes apresentarão diferenças de atitude em relação ao mesmo objeto.

Ao discutir o conceito de atitude, o professor e pesquisador em Psicologia Social, Jean-Leon Beauvois (1996), sugere que elas trazem informações importantes para identificar os princípios organizadores das RS de um objeto específico. Para esse autor os processos perceptivos, cognitivos e motivacionais são situados em um mesmo campo interacional e participam da construção das atitudes. Assim, as atitudes funcionam como “mediadores representacionais” ou princípios de organização, tal como postula Beauvois, que permitem dar conta da estabilidade relativa de certos modos de reações frente aos objetos sociais. Este último autor postula que as atitudes compreendem três componentes: afetividade, cognição e comportamento.

O longo debate sobre as atitudes no campo da psicologia social tornou possível o desenvolvimento de formas estruturadas de avaliar as atitudes dos sujeitos e grupos através das escalas de atitude, ou como denomina Lima (1993), das “técnicas de papel e lápis”. Essas técnicas levam a crer que a forma mais direta de acessar os componentes cognitivos de uma atitude é através da autodescrição do posicionamento individual. Várias escalas de atitudes já foram construídas pelos estudiosos da psicologia social.

As escalas utilizadas na segunda parte do instrumento de coleta de dados são escalas de atitudes do tipo *likert*, que seguem o modelo utilizado por Spini e Doise (1998). Essas escalas de atitude, de acordo com Lima (1993), têm como objetivo principal permitir detectar intercorrelações importantes entre os itens. Esse modelo de escala procura colocar o sujeito respondente diante de frases que demonstram claramente dois tipos de atitude: uma favorável e outra não, no que tange ao mesmo objeto social.

Acredita-se que as escalas atitudinais são importantes para a apreensão das representações sociais dos participantes desta pesquisa sobre os direitos dos adolescentes porque as atitudes, consideradas por Moscovici (1978) como algo assimilável à opinião, são compreendidas na TRS como preparação da ação. Isso significa que uma atitude, ou

opinião, é capaz de mostrar a tomada de posição dos sujeitos da representação acerca dos fenômenos investigados. Além do mais, Moscovici (1978) atribui à atitude uma virtude preditiva, “uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer” (p. 46). É claro que se deve considerar a possibilidade do sujeito atribuir respostas socialmente desejadas a uma escala de atitudes, mas pouco se pode fazer para evitar esse tipo de resposta.

Ao discutir atitudes e representações sociais, Doise (2001) escreve que os estudos sobre atitudes apresentam procedimentos com traços detalhados “que se situam em pontos precisos da articulação entre relações simbólicas e representações sociais. Mas tornar mais completos os estudos sobre as atitudes implica sempre que as estudemos também como representações sociais” (p. 200). Assim, na medida em que se busca apreender as avaliações que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais, relativas à adolescência e aos direitos dos adolescentes, tenta-se desvelar as representações sociais desses fenômenos e suas formas de organização.

Por fim, a **TERCEIRA PARTE** do instrumento desta pesquisa foi composta com os dados sócio-demográficos dos sujeitos cuja importância reside na possibilidade de uma melhor caracterização dos participantes de cada grupo e, sobretudo, na possibilidade de elaborar correlações capazes de mostrar as diferenças interindividuais das tomadas de posição dos sujeitos acerca dos objetos sociais em exame. Essa parte do instrumento contém itens sobre: Idade, sexo, escolarização, religião, prática religiosa e, finalmente, partido político³¹.

4 – Procedimentos de tratamento e análise dos dados

4.1 – Análise qualitativa

Foram definidos diferentes tipos de tratamento e análise para os dados da primeira parte do instrumento, que busca apreender o campo comum das RS dos adolescentes e as RS dos direitos dos adolescentes. O *software* utilizado para tratamento dos dados coletados pela técnica de Associação Livre de Palavras foi o EVOC, desenvolvido pelo suíço Pierre Vergès. O programa organiza as evocações de acordo com a ordem de aparecimento, as

³¹ No questionário original de Petrillo e Donizetti (2003) constava uma questão sobre partido político, que não foi respondida pelo grupo de policiais militares, já que por exigência do comando do Batalhão Escolar foi preciso retirá-la do questionário. Vale pontuar que a coleta com o grupo de policiais aconteceu em período eleitoral. Os adolescentes, no entanto, responderam normalmente a essa questão.

freqüências e as médias de evocação, proporcionando conhecer os elementos estruturais das representações sociais. O programa permite dois tipos de análises: a lexicográfica e a categorização por análise de conteúdo, conforme observam os pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Maria Cleide Ribeiro Dantes de Carvalho, Horácio Accioly Júnior e Fernanda Nervo Raffin (2006).

O *software* EVOC possibilita o cálculo das Ordens Médias de cada uma das palavras Evocadas (OME) diante do termo indutor apresentado. Posteriormente, as palavras são agrupadas em categorias estabelecidas em razão dos caracteres comuns desses elementos e dos critérios orientados pela imersão da análise em questão. Conforme observações de Cândido (2007) e Ribeiro (2000, 2005), a partir da preparação do *corpus* para o lançamento dos dados, o processamento do EVOC permite a realização de uma análise que fornece dados para o reconhecimento da estrutura das RS. Essa análise, realizada pelo subprograma denominado RANGMOT, leva em consideração dois critérios: a freqüência e a ordem da evocação. Após o cruzamento desses critérios define-se a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor. A análise de evocação é apresentada respeitando-se os quadrantes organizados em dois eixos. O eixo vertical corresponde à freqüência e o eixo horizontal à ordem de evocação, conforme mostra a Tabela 09.

Tabela 09. Quadrantes da análise de evocação

<i>Ordem Média de evocações</i>		
<i>F</i>	1° Quadrante	2° Quadrante
<i>R</i>	Núcleo Central	Sistema periférico
<i>E</i>		
<i>Q</i>	ATRIBUTOS COM ALTA FREQUÊNCIA E	ATRIBUTOS COM ALTA FREQUÊNCIA E
<i>U</i>	PRONTAMENTE EVOCADOS	TARDIAMENTE EVOCADOS
<i>E</i>	3° Quadrante	4° Quadrante
<i>N</i>	Sistema periférico'	Periferia distante
<i>C</i>		
<i>I</i>	ATRIBUTOS COM BAIXA FREQUÊNCIA E	ATRIBUTOS COM BAIXA FREQUÊNCIA E
<i>A</i>	PRONTAMENTE EVOCADOS	TARDIAMENTE EVOCADOS

Fonte: Ribeiro (2000) e Cândido (2007).

A disposição dos quadrantes é explicada por Ribeiro (2000):

O primeiro quadrante corresponde aos elementos que são primeiramente evocados e com uma freqüência significativamente mais elevada em relação às palavras ou expressões associadas ao termo indutor. Esses elementos são os mais relevantes e, portanto, indicadores do provável núcleo central da representação. O segundo e terceiro quadrantes correspondem aos elementos menos salientes na estrutura da

representação, porém significativos em sua organização. Esses quadrantes referem-se à periferia próxima, ou seja, correspondem aos prováveis elementos constitutivos do sistema periférico. O quarto quadrante apresenta os elementos menos frequentes e menos prontamente evocados, correspondendo assim à periferia distante ou segunda periferia. Esses elementos estão ligados aos aspectos mais individuais do sujeito. (Ribeiro, 2000, p. 71).

Outra etapa do processamento no EVOC, segundo Cândido (2007) consiste em reunir as palavras evocadas em categorias. O subprograma AIDCAT fornece uma lista com sugestões de categorias que necessitam de análise para a criação dos conjuntos de palavras. A categorização dos termos costuma passar pela avaliação de juízes que avaliam cada um dos temas sob os quais as palavras são agrupadas.

O *software* permite ainda que se efetue uma análise estatística das palavras, o que possibilita conhecer se uma representação social caracteriza melhor um subgrupo ou outro. Para diferenciação desses subgrupos, Cândido (2007) sugere que as variáveis que caracterizam os participantes sejam utilizadas.

A utilização do EVOC se faz pertinente nesta pesquisa e está de acordo com a TRS e a abordagem estrutural proposta por Abric (1998) para quem “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organiza, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico” (p.30). É exatamente com essa organização dos elementos de uma representação que o EVOC procede, permitindo ao pesquisador identificar os elementos estruturantes da representação de um dado objeto.

Para a análise da questão para tipificação dos adolescentes foi realizada uma categorização clássica e os resultados foram condensados em figuras que permitiram visualizá-los de forma bastante clara. A análise do material verbal categorizado seguiu os preceitos da Análise de conteúdo, conforme evidenciada por Laurence Bardin (1979), da Universidade de Paris V, e pela socióloga Maria Cecília de Souza Minayo (2007). Neste trabalho a análise de conteúdo é compreendida tal como explicitada por Bardin (1979), ou seja, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

A pedagoga Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2007), explica que as mensagens

ou expressões que se constituem objeto da análise de conteúdo “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (p. 12).

É, portanto, na prática social e histórica da humanidade, via linguagem, que se dá a relação entre o sujeito e objeto social. A partir dessa concepção, entende-se que as representações sociais são construídas por processos sociocognitivos e têm implicações na vida cotidiana dos indivíduos, influenciando, não apenas seus processos comunicacionais, mas também seus comportamentos. Sobre a influência das representações sociais nos comportamentos dos sujeitos, Moscovici (2003) postula que:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas. (Moscovici, 2003, p. 86).

Franco (2007) chama atenção para um aspecto bastante importante da produção das representações sociais, que inclusive vai ao encontro da proposta teórico-metodológica de Doise e cols. (1993). Ela indica que os discursos acerca de um dado objeto estão necessariamente vinculados às condições contextuais de seus produtores. E essas condições envolvem, além de outros aspectos, as “situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (p. 12).

As categorias criadas³² buscaram atender a exigência de serem, conforme sugere Minayo (2007), exaustivas, excludentes, concretas e adequadas. Com base nas categorias e na perspectiva teórica adotada, buscou-se, então prosseguir com as interpretações dos

³² Vários pesquisadores do Laboratório de Psicologia Social (LAPSIS), ligado ao Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, contribuíram com a criação das categorias, enquanto outros serviram de juízes, checando a coerência e pertinência das categorias criadas. Os pesquisadores responsáveis pela categorização foram: Divaneide Lira Lima Paixão, Greisy G. Vázquez, Ludmila P. da Silva, Josely G. Guimarães. Serviram de Juízes das categorias Angela M. de O. Almeida e Talita L. de Almeida. A todos seguem os mais sinceros agradecimentos.

dados. Nesta perspectiva, a análise de conteúdo assentou-se em uma concepção crítica e dinâmica, buscando apreender os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos das representações acerca da adolescência.

4.2 – Análise quantitativa

As questões que compõem a segunda parte do instrumento foram analisadas com ajuda do software *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*. Após lançar os dados no arquivo do programa procede-se a uma Análise Exploratória de Dados. As informações a seguir referem-se aos procedimentos de limpeza e tratamento dos dados coletados junto aos PMs e aos adolescentes.

De um modo geral, em cada escala que compõe a segunda parte do questionário, foi feito um levantamento dos dados ausentes (*missing data*) e dos casos atípicos moderados e extremos (*outliers*). Em seguida, procedeu-se à análise da distribuição de frequência, por meio dos gráficos de histograma, e das medidas de tendência central (média, moda e mediana) e dispersão (variância e desvio padrão) para verificar a normalidade das variáveis. Também foi verificada, nas relações entre todas as variáveis, a linearidade e a homoscedasticidade. Segundo os pesquisadores da Universidade de Barcelona e da PUC-RS, Rafael Bisquerra, Jorge Castellá Sarriera e Francesc Martínez (2004), a linearidade “refere-se ao fato de que a relação entre duas variáveis possa ser representada mediante uma função linear, ou seja, o incremento de uma variável produz o mesmo na outra variável, de forma linear e constante” (p. 159). Não existe linearidade, portanto, quando a relação não se mantém constante, mas varia segundo os valores das respectivas variáveis. Quanto ao conceito de homoscedasticidade, os autores explicam que duas ou mais distribuições têm homoscedasticidade ou *homogeneidade de variância* quando as diferenças observadas entre suas variâncias não são estatisticamente significativas. Para muitos cálculos estatísticos é preciso considerar como requisito prévio a comprovação da hipótese de homoscedasticidade.

Para a Análise de Componentes Principais – técnica que é realizada para ver a comunalidade dos itens – foi necessário, em alguns casos, executar uma transformação sobre os dados brutos. As transformações foram realizadas em função de três problemas:

(1) O elevado número de casos atípicos extremos (*outliers*), casos que apresentam valores muito discrepantes em relação à média das respostas dadas pelos participantes. Valores extremos podem afetar as análises estatísticas, pois seu peso diferenciado pode acentuar ou anular relações entre variáveis. Para minimizar esse problema foram

identificados e recodificados os *outliers* univariados (aqueles casos cuja discrepância é notada na distribuição de uma variável em particular) para o limite máximo e mínimo da distribuição, após análise dos gráficos de *Boxplot*. Quando os *outliers* multivariados (aqueles casos que se distanciam dos demais na análise combinada de um conjunto maior de variáveis) eram muitos, somente aqueles mais problemáticos eram eliminados.

(2) O elevado número de dados ausentes (*missing values* ou não-respostas). Nesse caso, quando os sujeitos não responderam completamente a pelo menos um dos artigos, no caso da escala de responsabilidade, por exemplo, eles foram eliminados, o que aconteceu com 61 participantes. Considerou-se que um artigo não era completamente respondido quando houve 04 ou mais respostas omissas para cada artigo da escala de responsabilidade, de um total de 07 itens. O restante dos *missings* foi substituído pela média;

(3) A pouca variabilidade dos dados, que resultou em um problema de assimetria, foi parcialmente resolvido com dois tipos de transformações. Para os casos que apresentaram assimetria não muito acentuada foi utilizada uma escala logarítmica de base 10 e para os casos cuja assimetria foi mais acentuada foi aplicada uma transformação por raiz quadrada, conforme indicações de Bárbara Tabachnick e Linda Fidell (2000), da *California State University Northridge*.

Após uma Análise de Componentes Principais, foi verificado o Coeficiente alfa *de Cronbach* para avaliar a consistência interna dos itens. A consistência interna foi considerada boa quando o valor do alfa era $> 0,75$ e as variáveis que faziam o alfa ficar negativo foram eliminadas. Para verificar a medida de adequação avaliou-se o MSA (Medida de adequação da amostra) que é dado em uma tabela de anti-imagem de correlação. Após todos esses procedimentos cada escala ficou com um número específico de itens.

Os valores originais das escalas bipolares de nove pontos (relativas às escalas de concordância e responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes) foram recodificados com os valores de 1 a 9, com vistas a uma padronização das médias.

A Tabela 10 sintetiza os procedimentos e tratamentos operados em cada uma das escalas presentes na segunda parte do questionário, antes de procedermos com as análises propriamente ditas.

Tabela 10. Procedimentos e tratamentos dos dados quantitativos

<i>Escalas</i>	<i>Tipos de tratamento/Teste</i>			
	<i>OUTLIERS UNIVARIADOS</i>	<i>OUTLIERS MULTIVARIADOS</i>	<i>MISSINGS</i>	<i>TRANSFORMAÇÃO</i>
Concordância	Recodificados	Ocorreram (60% dos casos não recebeu tratamento)	Nenhum sujeito foi retirado	Não
Responsabilidade	Recodificados	Ocorreram (60% dos casos não recebeu tratamento)	61 sujeitos foram retirados	Sim
Respeito	Recodificados	Ocorreram (60% dos casos não recebeu tratamento)	Nenhum sujeito foi retirado	Não
Violação dos direitos	Recodificados	Não ocorreram	38 sujeitos foram retirados	Não

Com a Análise de Componentes Principais, foram verificados os indicadores que demonstram a fatorabilidade da matriz de dados, segundo Luiz Pasquali (2002), conforme Tabela 11.

Tabela 11. Indicadores que demonstram a fatorabilidade das Análises de Componentes Principais

<i>Indicador</i>	<i>Descrição</i>	<i>Constatação da Fatorabilidade</i>
Teste de esfericidade de Bartlett	Testa a hipótese de que a matriz de covariâncias é uma matriz identidade, o que indicaria que nenhum fator se relacionaria com outro. Para ser fatorável, essa hipótese deve ser rejeitada.	Nível de Significância inferior a 0,05 ($p < 0,05$)
Kaiser-Meyer-Olkin KMO	Testa a força das correlações parciais das variáveis. Para ser fatorável, a matriz antiimagem (que contém as correlações parciais) deve ser próxima de zero, o que gera um KMO próximo de 1.	Abaixo de 0,50 é inaceitável Acima de 0,70 é mediano Acima de 0,90 é bastante aceitável
Determinante	Teste se o determinante (escalar associado à matriz de covariâncias) se aproxima do valor zero, o que indica a fatorabilidade da matriz.	Nível de Significância inferior a 0,05 ($p < 0,05$)

Comprovada a fatorabilidade da matriz, analisou-se os indicadores de disposição e proximidade dos itens entre si, por meio dos seguintes critérios discutidos em Pasquali (2002): (1) *Screeplot*: gráfico que dispõe no eixo x o número de componentes possíveis e no eixo y os valores próprios de tais componentes. Essa curva indica a quantidade de fatores em sua forma de inclinação e a análise é feita por inspeção visual. (2) *Variância Explicada*: a importância de um fator é estatisticamente expressa pelo quanto de variância ou covariância existente entre os itens pode ser explicada por um determinado componente

ou fator. A análise da estrutura fatorial deve buscar a maior explicação possível, sem, entretanto, agregar fatores com baixo poder de explicação (inferior a 3%). (3) *Eigenvalue*: também chamado de valor próprio, é entendido como a raiz latente ou característica dos componentes ou fatores estudados. Se seu valor é inferior a 1, indica que explica menos do que a variância total de uma única variável.

Todas as análises de Componentes Principais (Concordância, Responsabilidade, Respeito e Violação dos direitos dos adolescentes), no que se refere aos fatores evidenciados, foram submetidas a uma **análise de variância univariada** (ANOVA), com os dados sócio-demográficos tanto do grupo de PMs quanto do grupo de Jovens. O objetivo dessa análise consistiu em verificar a presença de um efeito das características dos participantes nos fatores estruturados. Para cada um dos fatores estruturados - variáveis dependentes (VD) - calculou-se a média relativa às características dos participantes – variáveis independente (VI). As ANOVAS foram realizadas sobre cada um dos fatores separadamente e os efeitos das variáveis independentes foram apresentados igualmente separados com relação aos grupos de participantes e às escalas avaliadas.

Além das Análises de Componentes Principais, os itens referentes à escala de responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes passaram por uma **análise hierárquica simplificada** de dois tipos: uma do tipo “pancultural” e outra em nível individual, realizadas a partir dos construtos teórico-metodológicos indicados por Doise (2002)³³.

³³ Um maior detalhamento acerca dos procedimentos de cálculo das médias “panculturais” e individuais esta descrito no Anexo n.º 4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pressupostos teóricos adotadas neste estudo conduzem ao entendimento de que os diferentes membros de uma dada população partilham de certas crenças comuns a propósito de determinados objetos sociais. Mas, na construção das mesmas representações também podem ser encontrados, além dos elementos comuns, elementos que se diferenciam em decorrência dos posicionamentos ideológicos e socioprofissionais dos sujeitos da representação (policiais militares e adolescentes), tal como postula Doise e cols. (1993), Doise, Spini e Clémence (1998) e Doise (2002). Isto significa que as RS de adolescência e de direitos humanos não se constituem em algo homogêneo. Nas relações de comunicação em que se criam as representações sociais desses objetos, é possível evidenciar tanto a base de elementos comuns, quanto os aspectos que se diferenciam ao serem (re)significados por grupos distintos dentro de uma mesma sociedade.

No tocante às RS da adolescência e de seus direitos, é a organização da base comum e das diferenças individuais que se pretende apresentar aqui. Entende-se que as inserções sociais partilhadas dão lugar a interações e experiências específicas, as quais, afirma Doise (2002) “através da intervenção diferenciada de valores, crenças e percepções sociais, modulam as tomadas de posições de natureza simbólica” (p.69). Também cabe evidenciar nessa seção os elementos de ancoragem para as representações dos direitos dos adolescentes. Assim, serão apresentados primeiro os dados referentes ao campo comum da representação social de adolescência e dos direitos dos adolescentes por ambos os grupos de participantes. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à diferenciação individual e grupal, seguidos, por fim, de uma discussão conclusiva acerca dos elementos de ancoragem para as representações dos direitos dos adolescentes tendo por base ambos os grupos de participantes.

1 – RS DA ADOLESCÊNCIA PARA POLICIAIS E JOVENS

1.1 – O Campo Comum

1.1.1 – O conteúdo das RS de adolescência

Para acessar o campo comum das RS da adolescência foram analisadas as respostas dadas à questão sobre a tipificação dos adolescentes, composta de sete questões: Quem é o adolescente?; Onde ele(a) está?; Com quem ele(a) interage?; O que ele(a) está fazendo?; Por que ele(a) está fazendo isso? Como ele(a) vive a situação? E, por fim, O que pensa, o que sente? Estas questões buscavam delinear o perfil de um adolescente genérico, abstrato,

e qualificar seus modos de socialização, suas ações, pensamentos e sentimentos.

As análises foram realizadas a partir de um sistema de categorização construído por meio da análise de conteúdo clássica³⁴. Essas questões foram lidas repetidas vezes por quatro pesquisadoras. Cada uma das pesquisadoras envolvidas com essas análises criou um rol de categorias que depois foram checadas entre si, permanecendo aquelas que apareciam nas análises de mais de uma pesquisadora. Após esse procedimento dois juízes, de posse do material, avaliaram a adequação das categorias e subcategorias criadas, seguindo as orientações de Bardin (1979) e Minayo (2007). Posteriormente, com ajuda da estatística descritiva uma síntese foi elaborada em figuras com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização dos dados.

A primeira questão: **Quem é o adolescente?** Representada na Figura 1A (relativa à resposta dos PMs) e 1B (relativa à resposta dos Jovens) mostra que o perfil do adolescente está alicerçado em três atributos principais: idade, sexo e nível sócio-econômico.

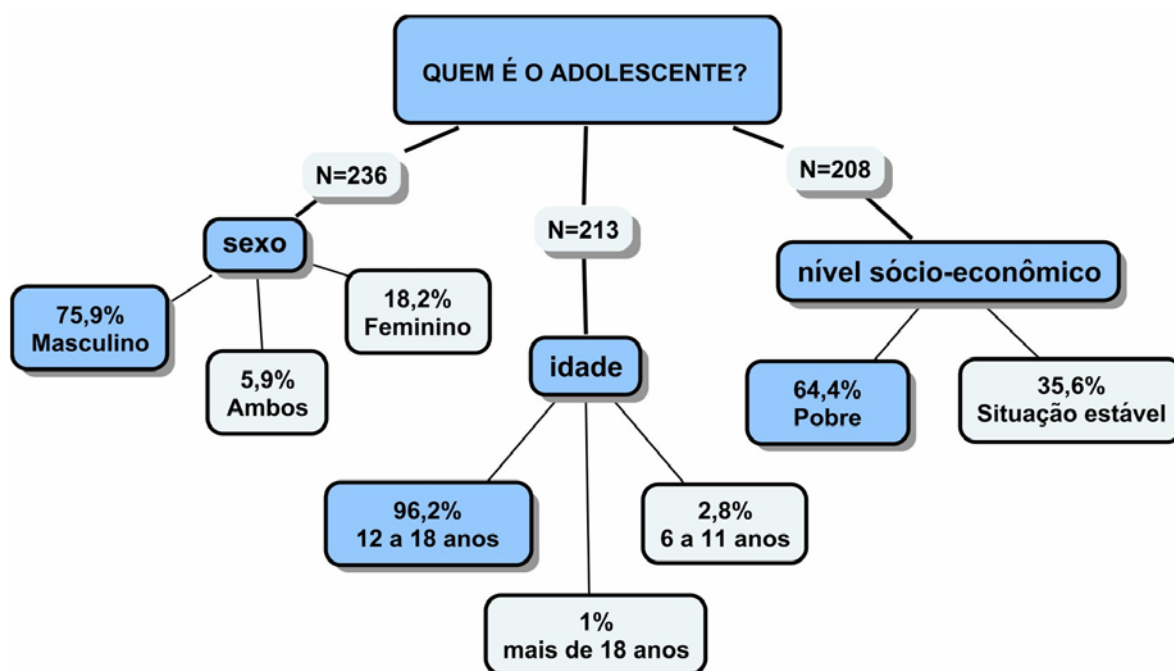


Figura 1A. Perfil do Adolescente (PMs)

A adolescência como categoria social está para além da questão da faixa-etária como

³⁴ Remeto o leitor ao tópico 4.1 desta tese, onde são explicitadas informações sobre a análise de conteúdo realizada.

observa Groppo (2000). A adolescência é, para este autor, algo que se apresenta mesmo como uma situação social, uma criação simbólica que não pode ser reduzida e definida apenas por princípios fisiológicos ou psicológicos. É preciso levar em consideração as diferenciações históricas e sociais que acompanham a adolescência. No entanto, o critério etário é algo que permeia fortemente a representação dos policiais acerca da adolescência e a delimitação etária assumida, em 96,2% dos casos descritos, é aquela definida pela literatura jurídica, ou mais especificamente, é a divisão proposta pelo ECA, que considera adolescentes os sujeitos com idade entre 12 e 18 anos, o que no caso dos PMs é bastante compreensível tendo em vista a inserção profissional dos sujeitos da representação. Uma pequena parcela de policiais, que descreve 2,8% das situações onde a idade do adolescente aparece, cita um período para adolescência que vai de 6 a 11 anos. Uma porcentagem ainda menor de respostas (1%) sinaliza para uma adolescência estendida, como propõe a sociologia da juventude, com idades superiores aos 18 anos. Isso significa que a tendência de prolongamento da adolescência que Abramo (1994) e Peralva (1997) indicaram existir na sociedade atual não está fortemente presente no grupo de policiais que participaram dessa pesquisa.

Tal como mostra a Figura 1A, a maioria dos policiais participantes da pesquisa descrevem situações, em 75,9% dos casos, em que adolescentes do sexo masculino é que aparecem. Sendo poucas as ocasiões em que o discurso remete a adolescentes do sexo feminino (18,2%) ou a situações onde adolescentes de ambos os sexos estão envolvidos (5,9%). A masculinização da adolescência faz sentido quando se analisa o conjunto das questões propostas. Isso porque o adolescente aparece intimamente vinculado à prática de atos transgressores e a transgressão é vista por esse grupo como um ato mais praticado pelos meninos, conforme será discutido mais adiante.

Das 208 situações descritas pelos PMs que mencionaram a situação sócio-econômica dos adolescentes, 64,4% falaram de adolescentes pobres. Um número considerável de sujeitos (35,6%) mencionou que os adolescentes por eles imaginados têm uma situação social e econômica estável. O estrato social ao qual o adolescente pertence esteve relacionado às ações que pratica, o que fica claro na questão cinco, conforme será evidenciado posteriormente.

De modo semelhante, o perfil do adolescente, traçado pelos jovens e retratado na Figura 1B, apresenta poucas variações se comparado ao perfil traçado pelos PMs. É curioso observar que, tal como aconteceu na análise das respostas atribuídas pelos PMs, 75,9% dos jovens descreveram situações em que aparecem adolescentes do sexo masculino

Em 22,7% das situações descritas são mencionados adolescentes do sexo feminino e em 1,4% das situações aparecem adolescentes de ambos os sexos. Mesmo que 52,4% dos jovens participantes deste estudo sejam do sexo feminino, nas situações descritas, é o adolescente do sexo masculino que aparece com alto nível de frequência, reforçando a idéia de que o conceito de adolescência é mais relacionado com o sexo masculino do que com o feminino, como se as meninas não passassem igualmente por essa “fase” da vida.

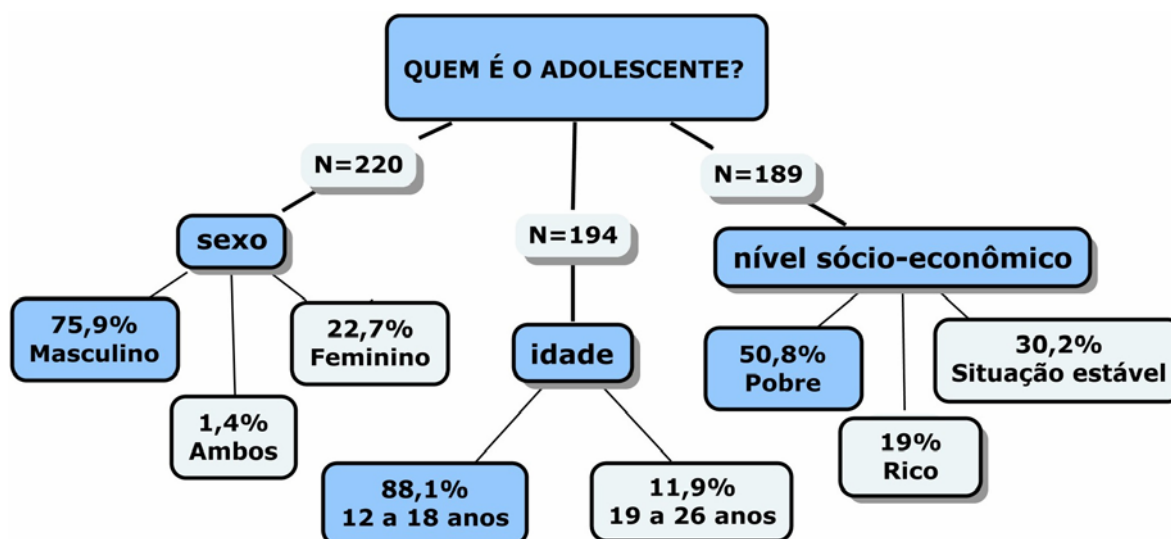


Figura 1B. Perfil do Adolescente (Jovens)

Uma possível explicação para essa associação entre adolescência e masculinidade pode ser pensada a partir das estatísticas oficiais sobre o número de meninos e meninas adolescentes que cometem infração. Como no perfil do adolescente em privação de liberdade há predomínio do sexo masculino – conforme indica o relatório do VII Encontro de articulação do CONANDA com os conselhos dos direitos da criança e do adolescente e conselhos tutelares, que aconteceu em Brasília, no ano de 2006 – presume-se que eles se envolvem mais com ações transgressoras do que as meninas e, sendo ainda a adolescência uma fase marcada por preconceitos e rotulações negativas advindas de longa data, a vinculação entre adolescência e masculinidade emerge facilmente nas representações desse objeto social, independente do sexo do sujeito da representação.

Quanto à idade, a incidência de descrições feitas pelos jovens em que o adolescente está na faixa etária de 12 a 18 anos é de 88,1%, o que definitivamente mostra que a delimitação jurídica presente no ECA faz parte das representações de adolescência, embora seja possível observar também que a indicação cronológica, presente nas pesquisas da área

sociológica, tem adesão reservada em 11,9% das situações descritas e, diferente dos PMs os jovens não descreveram situações em que adolescentes com menos de 12 anos aparece. Parece haver entre eles uma compreensão de que abaixo de 12 anos o sujeito não é ainda um adolescente e que por isso não poderia ser protagonista das situações por eles imaginadas.

No tocante ao nível sócio-econômico, a maioria das situações (50,8%) pelos jovens também revelou um adolescente pobre, como já evidenciado pelos PMs, mas a figura do adolescente rico, que não apareceu nas representações dos PMs, aqui foi percebida em 19% das descrições, enquanto o adolescente em situação econômica estável foi descrito em 30,2% dos casos. Consolida-se, assim, nas representações de PMs e jovens do Distrito Federal, a imagem de um adolescente pobre, com idade entre 12 e 18 anos e do sexo masculino.

Os dados da segunda questão: **Onde ele(a) está?**, representados nas Figuras 2A (PMs) e 2B (Jovens), mostram que a descrição que os PMs fazem dos locais freqüentados pelos adolescentes pode está, em grande parte, relacionado com sua própria inserção profissional, já que em 38,3% dos casos eles falam em adolescentes que estão nas escolas e suas mediações. Ora, sendo a função desses profissionais oferecer maior segurança e tranqüilidade às escolas, é nelas que eles atuam e é nelas e em suas áreas circundantes, portanto, que esses profissionais estão em contato constante com os adolescentes. Observa-se ainda que da mesma forma como aconteceu em pesquisas realizadas por Almeida, Cunha e Santos (2004), Menandro (2004) e Almeida (2005), “ser adolescente” é “ser um estudante”.

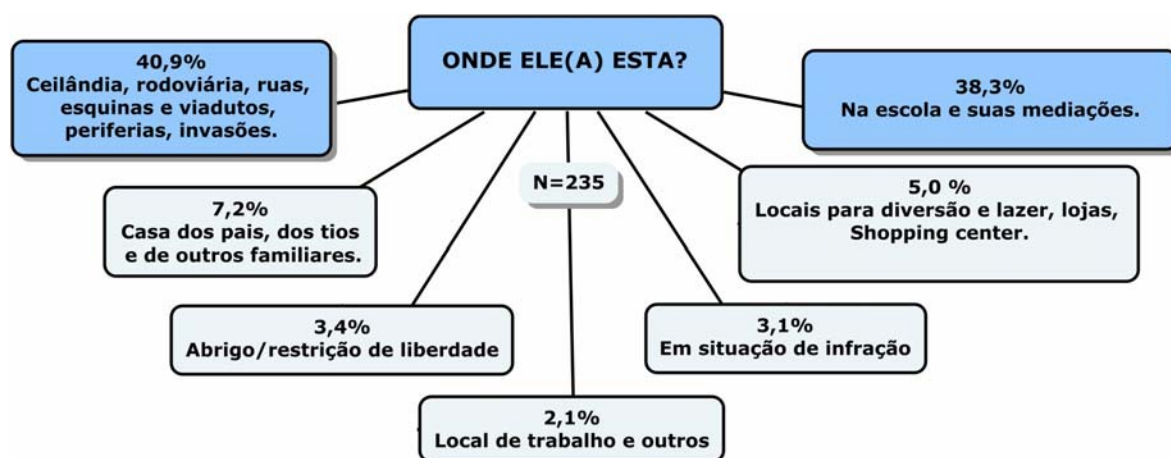


Figura 2A. Localização do Adolescente (PMs)

É importante também observar que pouco menos da metade das respostas dos PMs (40,9%) aponta que os adolescentes se encontram em locais economicamente desfavorecidos como, por exemplo, na Ceilândia, cidade satélite mais populosa do DF, que abriga cerca de 332.455 habitantes, e que foi criada oficialmente pela Lei 049 de 25/10/1989, mas surgiu em 1971, em decorrência da erradicação de várias favelas. Esta cidade já teve a menor renda *per capita* mensal do DF e, embora hoje, Ceilândia não ocupe mais este posto, ainda é uma cidade pobre tendo em vista que sua renda *per capita* mensal é de 1,2 salários mínimos, conforme dados PDAD (2004). Embora Ceilândia tenha diversos espaços de convivência social, pessoas bem-sucedidas, alegres, solidárias e inteligentes, a insuficiência de políticas públicas adequadas faz com que as pessoas precisem lutar diariamente para vencer as dificuldades. O estigma da violência na cidade é grande, mas ela perde em índices para outras duas cidades do DF, Paranoá e Planaltina. Em 2004, efetivamente, moravam em Ceilândia 72.591 jovens, com idade entre 15 e 24 anos, o que correspondia a 21,8% da população. Deste total de jovens, cerca de 30.631, ou seja, menos da metade, estavam matriculados em uma das 89 escolas de Ceilândia e 39.306, cerca de 54,14%, eram do sexo masculino (PDAD, 2004).

Na descrição feita pelos PMs, sobre a localização dos adolescentes, ao lado de Ceilândia, figuram locais como a rodoviária do Plano Piloto – onde é possível observar a concentração de meninos em situação de abandono, crianças vendendo balinhas, ou praticando pequenos furtos. Também citam ruas, esquinas, viadutos, periferias e invasões de um modo geral.

Uma comparação entre os dados da questão 01 sobre a condição social e econômica dos adolescentes e sobre os dados quanto à localização, mostra que há uma coerência nas respostas. Interessante observar ainda que quando os policiais estão falando de ruas, esquinas, periferias e invasões, não parece que estão se remetendo ao Centro de Brasília, mas às cidades satélites de um modo geral, já que o centro de Brasília não tem ruas, nem esquinas. É bem verdade que na Asa Sul e na Asa Norte, têm-se a configuração das quadras, onde é possível encontrar esquinas, mas geograficamente elas não se constituem de modo semelhante às ruas, esquinas e becos das cidades satélites. Além do mais, as pessoas que conhecem as características urbanas de Brasília, quando querem se referir às quadras, usam exatamente o nome “quadra” e não rua. Essa observação é importante porque sugere que os adolescentes, tal como representados pelos PMs participantes da pesquisa, não estão, na maioria das vezes, no Plano Piloto, fato que ganha importância fundamental quando relacionado à idéia, recorrente entre esse grupo, de que a violência é

mais praticada por jovens pobres do que por aqueles de classe média.

Nas 235 situações descritas pelos policiais, 7,2% dos adolescentes estão na casa dos pais, tios ou outros familiares; 5,0% estão em locais para diversão e lazer (festas, ginásios, discotecas, clubes) e 2,1% dos adolescentes estão no local de trabalho. Esses locais são típicos de adolescentes que levam uma vida “normal”, com família para acolher, com opções de entretenimento e lazer e com atividades responsáveis. Esses percentuais baixos revelam que a idéia do adolescente ordeiro, bom moço, caseiro, aparece pouco nas RS que os PMs traçam da adolescência, mas se somados a esse percentual estiverem os adolescentes que se encontram nas escolas, tem-se um percentual de 52,6% dos adolescentes ocupando lugares socialmente recomendados, ainda que na escola, os adolescentes descritos nas situações dos PMs nem sempre estejam envolvidos com atividades escolares, mas com brigas e bagunças. O espaço da escola, que deveria ser um legítimo espaço de ordem é, na avaliação dos participantes, um dos lugares favoritos dos adolescentes para a prática de atos transgressores, conforme será evidenciado mais adiante.

Os outros 47,4% dos adolescentes estariam ocupando espaços inadequados socialmente, vivenciando situações de risco ou envolvidos mesmo com transgressão e desordem, visto que 3,4% das respostas situam os adolescentes em abrigos ou locais de restrição de liberdade, e 3,1% não indicam um lugar específico, mas sinalizam o envolvimento com ações infracionais.

Os dados relativos às respostas dos adolescentes (Figura 2B), mostram algumas variações importantes. Enquanto os PMs descreveram em 40,9% que os adolescentes estariam nas ruas, esquinas e viadutos, nas descrições dos jovens esse percentual caiu para 26,7%, com a diferença que a cidade de Ceilândia não foi mencionada, embora os jovens tenham se referido a regiões do DF.

As ruas, as cidades, as esquinas fazem lembrar da pesquisa de Castro (2004) em que a autora descreve a urbe como a geografia do múltiplo e do variado, um lugar que acolhe os indivíduos para que na coletividade eles busquem suas vias de expressão pessoal. Do mesmo modo, os dados dessa questão, remetem a pesquisa realizada, em 2003, por José Machado Pais, pesquisador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em que se discute como a cidade, suas ruas, e lugares, acentua e proporciona o cruzamento das trajetórias de vida em que os sujeitos se aproximam e se afastam um dos outros, tecendo cadeias de relações chamadas de *interconectividades*. Essas cadeias se constituem em algo típico das vivências juvenis e indica as trocas de lugares e de afetos organizadas com base nos sentidos e nas lógicas que as cidades produzem. Isto significa dizer que as ruas, as

idades, as esquinas, têm seus encantos e os adolescentes se deixam hipnotizar por eles.



Figura 2B. Localização do Adolescente (PMs)

Ainda sobre os lugares ocupados pelos adolescentes, os jovens citam a escola e suas mediações, em 17,3% dos casos, mostrando que para esse grupo a imagem do adolescente estudante aparece, mas com menos força do que aparece nos dados dos PMs. Já os espaços para diversão e lazer foram citados em 19,6% dos casos. Essa vinculação entre adolescência e diversão já se mostrou importante em pesquisa anterior (Martins, Trindade & Almeida, 2003) em que ficaram evidentes os significados atribuídos pelos adolescentes às suas vivências. Os dados coletados com os 360 adolescentes, com idade entre 14 e 23 anos – sendo estes divididos igualmente por sexo e por local de moradia (metade eram da zona rural e metade da zona urbana) – indicaram que para aqueles grupos a adolescência representa uma fase de alegria e curtição. Entretanto, essa percepção aparece mais nos adolescentes da zona urbana e menos nas representações dos adolescentes de zona rural, o que é compreensível, tendo em vista que as opções de lazer para jovens são mais numerosas nos centros urbanos, onde o apelo para que os adolescentes se envolvam com este tipo de atividade é maior.

No caso da pesquisa ora apresentada, a idéia de um adolescente bom moço, visão menos preconceituosa da adolescência, está presente de modo mais incisivo nas descrições elaboradas pelos jovens, visto que em 18,2% dos casos os adolescentes estariam na casa dos pais ou de outros parentes e não na rua, cometendo transgressão. Outra evidência desse fato é que quando os jovens descrevem adolescentes nas escolas não falam de adolescentes que estão brigando, ao contrário do que descreve os policiais, quando os adolescentes estão

nas escolas eles estão, de fato, envolvidos com atividades escolares.

Os jovens citaram ainda lugares indefinidos (9,8%) e locais de trabalho (0,4%), além de locais para restrição de liberdade (4,4%) e, tal como ocorreu com os dados dos PMs, os jovens citaram não lugares, mas situações em que ações infracionais aconteceram (3,6%).

De um modo geral, as representações sobre os possíveis lugares onde os adolescentes estariam, na visão de PMs e Jovens, apresentam semelhanças, principalmente, no que se refere às categorias encontradas em um e em outro grupo. As principais diferenças acontecem em função das porcentagens atribuídas para estas categorias e elas têm a ver com uma visão mais tradicional ou menos preconceituosa das ações praticadas pelos adolescentes, como se pode perceber na análise da quarta questão que será discutida mais adiante. Antes, porém é interessante discutir os dados da terceira questão – **Com quem ele(a) está?**, representados nas Figuras 3A e 3B que correspondem, respectivamente, às respostas atribuídas por PMs e Jovens.

Os dados desta questão, claramente, vão ao encontro daquilo que a psicologia do desenvolvimento postula no que se refere aos relacionamentos na adolescência. A vivência em grupos de pares constitui um dos elementos mais característicos da RS da adolescência e no grupo, marca-se a semelhança entre os membros. O que fica claro na Figura 3A, onde 79,9% das respostas apontam que os adolescentes interagem com pares iguais. São grupos cujos sujeitos têm a mesma faixa etária, mesma situação econômica e, possivelmente, mesmos objetivos. Os PMs parecem concordar muito com isso, já que a idade das pessoas com quem os adolescentes se relacionam é de 12 a 18 anos, em 96,2% dos casos descritos. Em apenas 2,8% dos casos os PMs citam pessoas mais jovens (6 a 11 anos) e em 1% dos casos descritos aparecem adolescentes se relacionando com pessoas com mais de 18 anos.

Um grupo de adolescentes é, para Cole e Cole (2003), uma aglomeração de jovens que permanece pequeno o bastante para possibilitar que seus membros tenham uma interação freqüente uns com os outros e para funcionar como agregação primária dos pares. Os integrantes dos grupos de adolescentes tal como se conhece hoje, e que parecem fazer parte da RS dos PMs, são freqüentemente amigos do mesmo sexo, que se vestem de modo semelhante e que compartilham de interesses comuns.

Na obra escrita em 2006, em que discute as situações, conflitos e desafios da adolescência hoje, o Dr. Gunther Klosinski, especialista em puberdade e adolescência, argumenta que a importância do grupo para o desenvolvimento dos adolescentes. O grupo de pares é importante para os adolescentes porque “faz surgir um sentimento de senso comum, com o qual o indivíduo precisa identificar-se para poder participar” (p. 29).

Segundo esse autor, os adolescentes costumam se reunir em grupos sujeitos de mesma idade e mesmo sexo porque é essa forma de agrupamento que ajuda o adolescente a se preparar para lidar com o sexo oposto e também a superar conflitos e mudanças psíquicas. Klosinski (2006) escreve que no grupo, “os jovens muitas vezes deixam-se levar a ações e atividades que eles, como indivíduos, nunca haveriam de empreender” (p. 30). Esse entendimento aparece entre os PMs. Em várias das situações descritas aparece a idéia de que o grupo encoraja o indivíduo a determinadas ações.

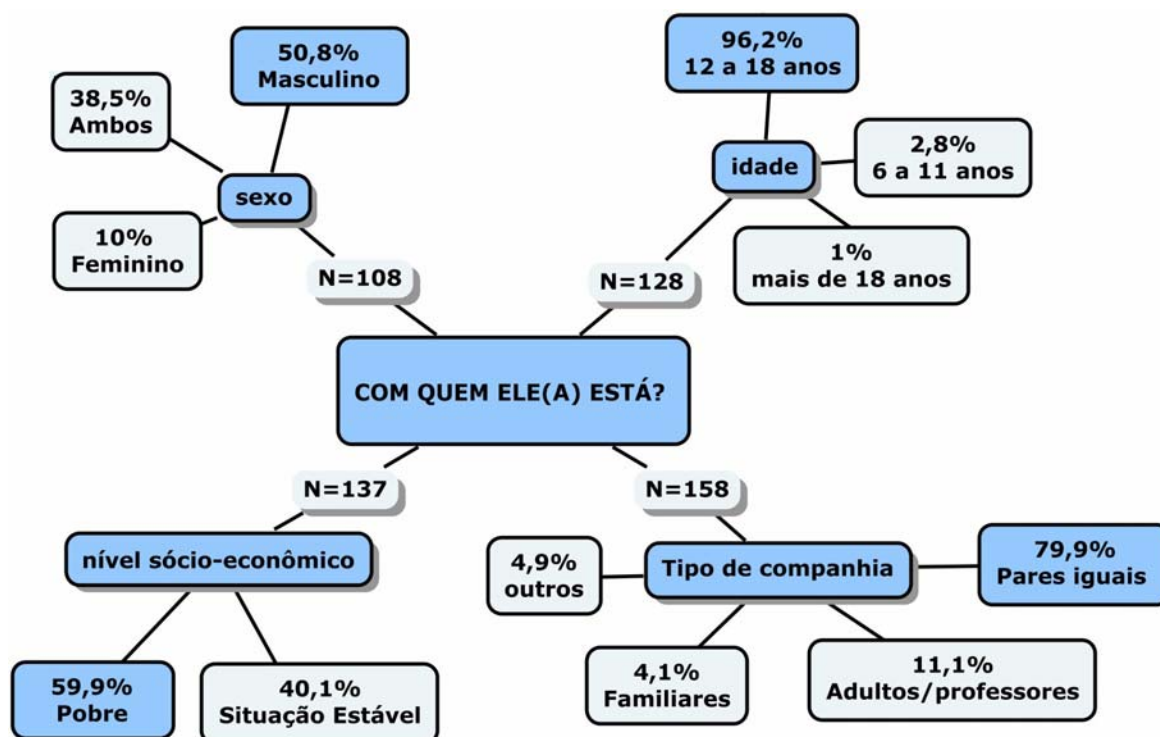


Figura 3A. Tipologia das Interações (PMs)

Parece ser notável a capacidade dos adolescentes de se organizarem em grupos e de fazerem de seus grupos de pertença um lugar de construção de identidade. Ao estudar a juventude como categoria social, Groppo (2000) sugere que a formação de grupos entre os jovens parece ser um traço marcante de suas vivências. Estes grupos “constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo em particular, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade” (p.17). Para este autor, a marca da juventude na modernidade é a sua adesão prioritária a grupos juvenis informais ou independentes. Tal como Klosinski (2006),

Grosso também acredita que esses grupos representam para os seus integrantes espaços preparatórios e de treinamento.

Estudos de Cottrell (1996) e Dunphy (1963), citados por Cole e Cole (2003) sugerem que a função fundamental do grupo de pares é proporcionar um contexto para a transição aos relacionamentos sexuais. Assim, ao longo da adolescência as interações dos jovens com seus pares mudam progressivamente de grupos do mesmo sexo para grupos heterossexuais.

Há quatro pontos com os quais parecem concordar Cole e Cole (2003), Klosinski (2006) e Grosso (2000), a saber: (1) os adolescentes passam grande parte de seu tempo com os pares; (2) a orientação dos adultos é reduzida e se torna mais indireta; (3) os grupos de adolescentes evoluem de grupos com participantes do mesmo sexo, para grupos de participantes de sexo diferentes e (4) os adolescentes que integram grupos de pares, estão mais propensos a ceder a pressão para se envolver em comportamento anti-social.

Além do envolvimento com os pares, os PMs indicaram que os adolescentes se envolvem em interações com adultos amigos e professores, em 11,1% das situações; com familiares (4,1%) e interagem também com outros tipos de companhia (4,9%) não claramente identificados, como homens e mulheres em geral, ou ainda prostitutas, políticos e vizinhos. Em 20,1% dos casos os adolescentes estão familiares ou outros adultos, reforçando a idéia de que nessa fase da vida eles se distanciam, para só, posteriormente se reaproximarem. Os dados aqui reforçam mais uma vez que o grupo de adolescentes se constitui em lócus especial para suas experiências. Um valorizado espaço de transição.

Confirmando, pois, os dados da literatura, os adolescentes caracterizados pelos PMs, que são em sua maioria do sexo masculino, também se relacionam, em 50,8% dos casos descritos, com pessoas do sexo masculino. Em 38,5% das situações o envolvimento dos adolescentes é com pessoas de ambos os sexos e em 10% com pessoas do sexo feminino. Esses dados mostram a tendência de ampliação das relações com pares do sexo oposto, o que vai acontecendo progressivamente na vida dos adolescentes, tal como observou Grosso (2000).

Quanto às respostas dadas pelos jovens a esta questão (Figura 3B), pode-se perceber que também na avaliação de boa parte dos jovens, os adolescentes se relacionam com pares iguais. Tal fato fica evidente em 49,9% das situações e corrobora as observações anteriores sobre a tendência dos adolescentes de se reunirem em grupos de pares. Os familiares aparecem interagindo com os adolescentes em 14,2% dos casos, percentagem menor do que aquela atribuída pelo grupo de PMs. Os jovens se diferenciam dos PMs também por

descrever situações em que os adolescentes aparecem, abertamente, envolvidos com gangues, traficantes e bandidos (6,9%), ou com pessoas indefinidas (24,4%). Também há casos (5,1%) em que os adolescentes aparecem sozinhos.

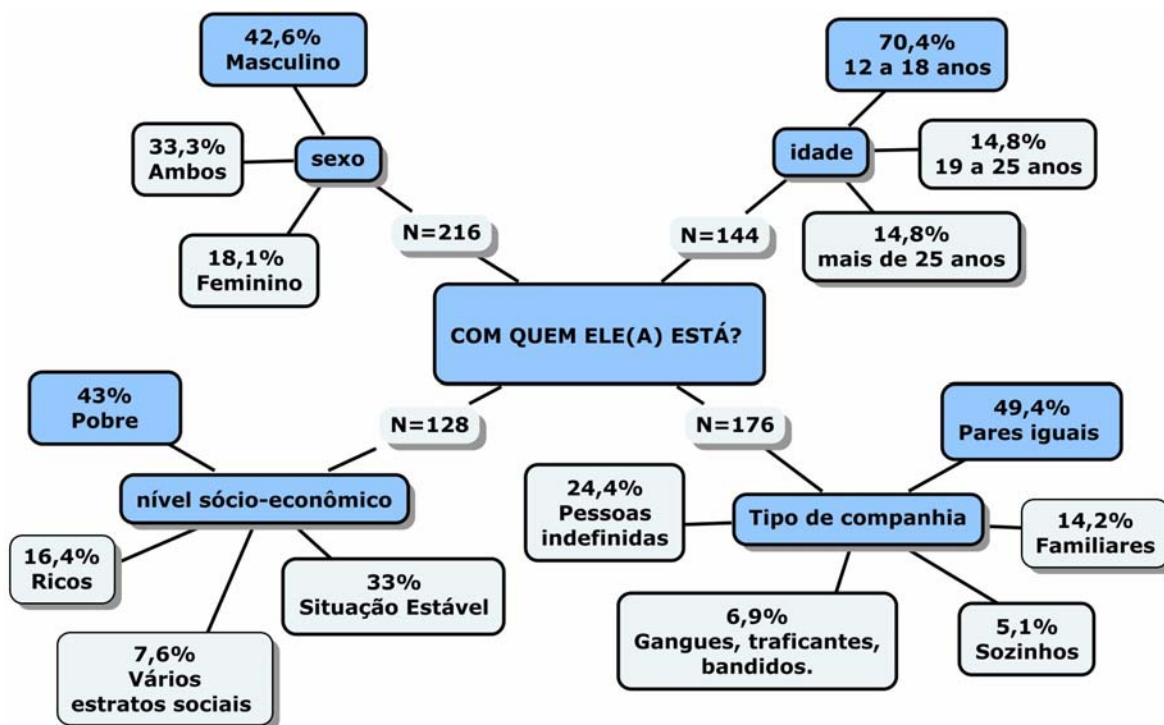


Figura 3B. Tipologia das Interações (Jovens)

Os jovens indicaram em 70,4% das situações descritas que os adolescentes se relacionam com pessoas na mesma faixa etária, de 12 a 18 anos, o que só reforça mesmo a idéia de grupo de pares, e indicou que em 14,8 dos casos os adolescentes se relacionam com pessoas na faixa etária de 19 a 25 anos, ou seja, com pessoas que não estão na faixa etária adolescente, do ponto de vista jurídico, mas que são pessoas jovens, possivelmente com os mesmos ideais e objetivos dos adolescentes, que freqüentam os mesmos lugares. Em 14,8% dos casos os adolescentes também aparecem se relacionando com pessoas com mais de 25 anos, situações estas em que eles aparecem em casa ou lugares indefinidos. Não foram citados aqui os relacionamentos de adolescentes com seus professores, mesmo que na questão anterior os jovens tenham falado em 17,3% de adolescentes no contexto escolar, isso sugere um distanciamento entre professores e alunos ou ainda que as vivências mais significativas são aqueles cujo processo de interação acontece com pares iguais.

Grande parte dos adolescentes descritos nas situações elaboradas pelos jovens se

relaciona com outros adolescentes também do sexo masculino (46,2%) e pobres (43%). Esses percentuais presentes nas descrições dos jovens são um pouco mais baixos, mas se enquadram nas observações já procedidas com relação aos dados dos PMs. Nas demais situações descritas, os adolescentes aparecem se relacionando com outros adolescentes do sexo feminino (18,1%) ou de ambos os sexos (33,3%). Quanto ao nível sócio-econômico também se percebe nas descrições, adolescentes que se relacionam com outros adolescentes ricos, em 16,4% dos casos, de situação estável (33%) ou ainda com adolescentes, pertencentes a vários estratos sociais (7,6%). De um modo geral, está questão, revelou uma percepção mais flexível dos jovens em relação aos padrões de interação social, mas tal flexibilização não foge aquilo que está posto na literatura vigente da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente ao que se refere aos padrões de socialização dos adolescentes.

É importante abrir espaço para pontuar brevemente a importância da socialização na vida dos adolescentes, já que os dados até aqui têm evidenciado o quanto os adolescentes vivem em grupo, sua vinculação com pares iguais e o distanciamento com a família. Os aspectos teóricos sobre socialização presentes em diversas pesquisas (Dayrell, 2002; Garrido, 2001; Kuhlmann Jr., 2001; Mangabeira, 2002; Marpeau, 2002; Setton, 2002) mostram que a socialização é um processo de interiorização de normas e valores, onde há a participação ativa do sujeito e que se torna fundamental para a vida em sociedade. Sendo um “espaço plural de múltiplas relações sociais” (Setton, 2002, p. 107) é nos processos de socialização que os adolescentes “se apropriam do social, de seus valores, de suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas” (Dayrell, 2002, p. 117). Estar na companhia de familiares e amigos, é algo, portanto, que traz influências para as ações dos sujeitos, já que nesses processos a regulação de padrões culturais, atitudes e valores acontece (Garrido, 2001) e marca de forma individual e coletiva o contexto social e suas normas (Marpeau, 2002, p. 126), o que se faz importante na compreensão das ações praticadas pelos adolescentes, tema da questão discutida a seguir.

Os dados relativos à quarta questão: **O que ele(s) está fazendo?** (Figura 4A, para PMs, e 4B, para Jovens), evidenciam a permanência da negativa marca da rebeldia, da transgressão às normas, que tem acompanhado os adolescentes há cerca de 104 anos. São dados que reafirmam os *excessos pulsionais* dos adolescentes, descritos pela psicanalista Maria Laurinda Ribeiro de Souza, em livro escrito em 2005, onde a autora discute a

questão da violência juvenil e mostra que tais “excessos” funcionam como motores da construção das formas pelas quais o adolescente se apresenta à sociedade, indicando que essas forças são captadas pelos jovens nas suas vivências e se tornam muitas vezes, elementos importantes para se obter atenção, reconhecimento social ou ainda algo que eles desejam possuir.

Das 230 situações descritas pelos PMs, onde as ações dos adolescentes aparecem, 59,6% delas indicam que os adolescentes estão praticando atos ilícitos. Na tipologia das ações, boa parte dos PMs continua atribuindo aos adolescentes um lugar bastante negativo, em que são considerados perigosos para os outros e para si próprios já que cometem atos que lhes prejudicam a saúde e a vida.

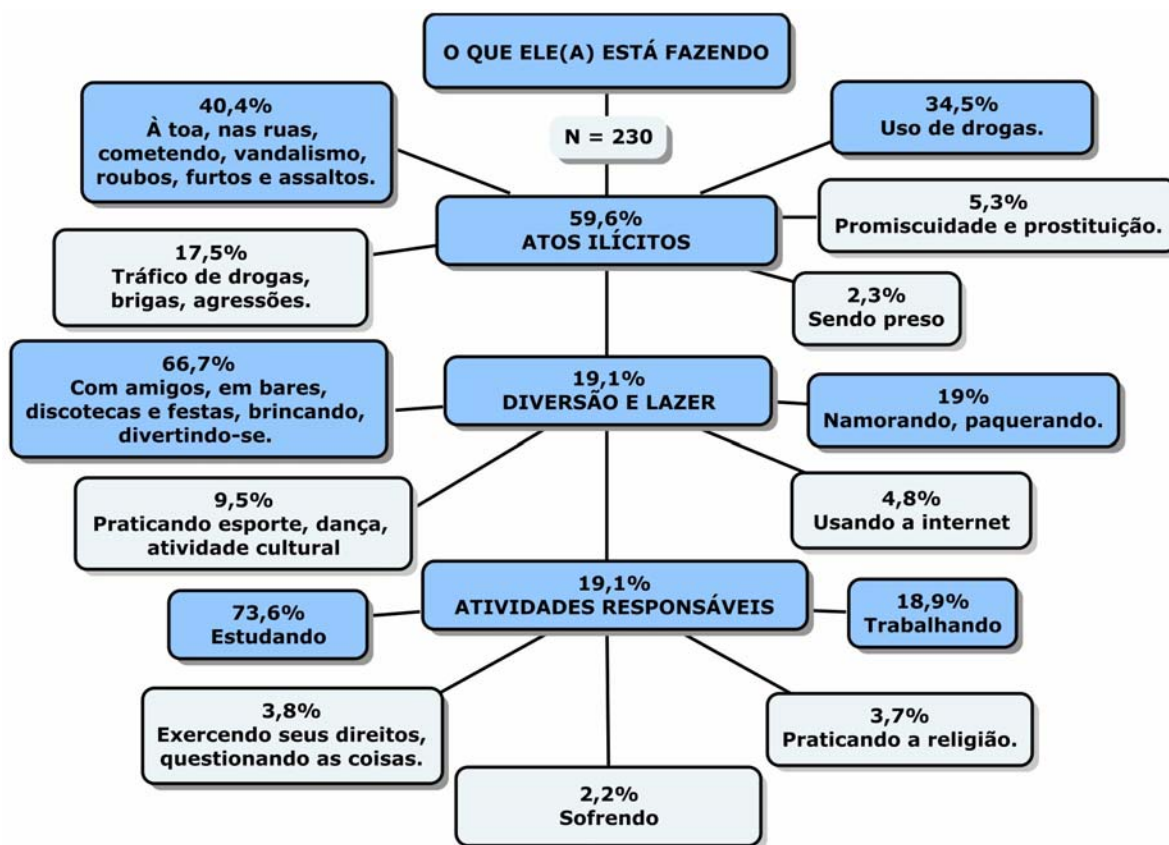


Figura 4A. Tipologia das Ações (PMs)

Os adolescentes são vistos, em 37,4% dos casos em que são apontadas as ações ilícitas, como alguém que está à toa nas ruas, cometendo transgressões, como atos de vandalismo, bagunça e baderna, ou infrações como furtos e roubos. São também descritos como usuários de drogas, em 34,5% dos casos, e como traficantes, que se envolvem em

agressões e brigas, em 17,5% das respostas. Também são vistos como seres promíscuos em 5,3% das situações descritas. Assim, para muitos participantes os adolescentes estão envolvidos com ações que aos olhos da sociedade são reprovadas e que, portanto, são passíveis de gerar rejeição e de alimentar a imagem do adolescente enquanto “inimigo público”. Em 2,3% das situações descritas os adolescentes estão sendo presos pela polícia, portanto, estão sofrendo uma ação praticada pela polícia.

Além dessa visão padronizada do adolescente como alguém que transgride leis e normas, tem-se também na representação erigida pelo grupo dos PMs a idéia de que os adolescentes vivenciam uma fase propícia às atividades de diversão e lazer. Das situações descritas, 19,1% indicaram essa característica das ações adolescentes. Aliás, são essas atividades que favorecem o exercício dos processos de socialização. Nas atividades de lazer eles se encontram em bares, festas e discotecas para conversar, brincar e se divertir com amigos (66,7%), namorar e paquerar (19%) ou ainda para praticar esportes, dançar e participar de atividades culturais (9,5%). Retoma-se aqui a idéia de que os adolescentes vivem em grupo. É como se as atividades de diversão e lazer não pudessem acontecer se a convivência com os pares não fosse possível. Em todas as qualificações atribuídas para as ações de lazer figurou a idéia de estar com o outro. Vale pontuar, entretanto, que em algumas das situações descritas, onde a idéia de diversão aparece, a de transgressão vem junto, porque nas festas, bares e discotecas, o consumo de álcool e drogas também foi mencionado. A ligação entre diversão e uso de álcool e drogas assumiu um caráter de algo corriqueiro, natural. Um percentual de 4,8% se refere a adolescentes que estão usando a Internet como atividades de lazer, prática comum hoje, o que pode ser facilmente comprovado em visitas a Cyber cafés, lugares, essencialmente, freqüentados por jovens.

As representações até aqui mostram que o adolescente ainda é abordado como problema social, tal qual já havia sido evidenciado por Magro (2002), e que existe em suas ações um ameaça a si próprio e a sociedade em decorrência do envolvimento com a violência, com as drogas e com o exercício de uma sexualidade irresponsável. Mas, ao lado dessa representação também há a idéia de um adolescente que pensa no futuro, que estuda e que é responsável, conforme sugere outro grupo de policiais, representantes de 19,1% das situações descritas. A idéia de um adolescente que estuda (73,6% das situações descritas aqui) e que trabalha (18,9%) permite evidenciar um campo representacional para a adolescência que abrange representações mais positivas, que consideram a adolescência uma fase de conquistas e descobertas intelectuais e de inserção no mercado no trabalho em busca de um futuro melhor para si. Percebe-se que é a idéia de “ser em desenvolvimento”

que se aproxima das representações desse grupo e ajuda a apagar um pouco daquela visão do adolescente-problema descrita nos trabalhos de Erikson (1976) e Stanley Hall (1904). Essa também é uma visão naturalizada do adolescente como alguém que deve se preparar para os desafios do futuro e para encarar o mundo do trabalho. A preocupação com o futuro dos adolescentes é encontrada nas práticas educativas tanto da escola quanto da família, que se diferenciam a partir dos estratos sociais, do contexto urbano e até mesmo da questão de gênero, como observa Cárdenas (2000), indicando que há diferentes expectativas em relação à adolescência e ao futuro profissional dos adolescentes pelos adultos.

Ainda sobre a tipologia das ações vale mencionar o percentual de 2,2% das situações que teceram uma relação direta entre adolescência e sofrimento, aqui não foi indicada uma ação dos adolescentes como se propunha, mas os PMs falaram de um adolescente que está em sofrimento, que busca negar a situação em que vivem e sofrem por se sentirem discriminados, excluídos ou por serem violentados. Importa considerar que as situações que compreendem esse percentual descrevem adolescentes de estratos sociais desfavorecidos, que não têm garantia de seus direitos básicos. Neste caso é a precária situação econômica que impõe as situações de exclusão. O sofrimento acontece em decorrência das privações a que estão submetidos e é por causa delas que alguns adolescentes negam sua situação, usando, em certos casos, a droga como fuga. Essa é uma prática comum entre adolescentes usuários de drogas, como mostra a pesquisa de Almeida e Bareicha (2004) em que se discutem os elementos explicativos do uso de drogas.

Em comparação às respostas dos atribuídas pelos policiais às ações adolescentes, as diferenças encontradas nas respostas dadas pelos 225 jovens que responderam à quarta questão, são significativas. A Figura 4B mostra, por exemplo, que enquanto os PMs citaram atos ilícitos em 59,6% dos casos relatados, os jovens descreveram 38,7%. Embora ainda seja uma porcentagem alta, ela revela que os jovens vêem os adolescentes com lentes mais positivas, inclusive como pessoas que praticam atividades responsáveis (ações citadas em 25,4% das situações) mais do que se divertem, já que 20,1% das situações indicavam adolescentes praticando atos de diversão e lazer. Os jovens indicaram ainda que em 6,2% das descrições os adolescentes não estão fazendo nada, ou estão praticando ações indefinidas (9,6%) que não podem ser classificadas em nenhuma dessas categorias.

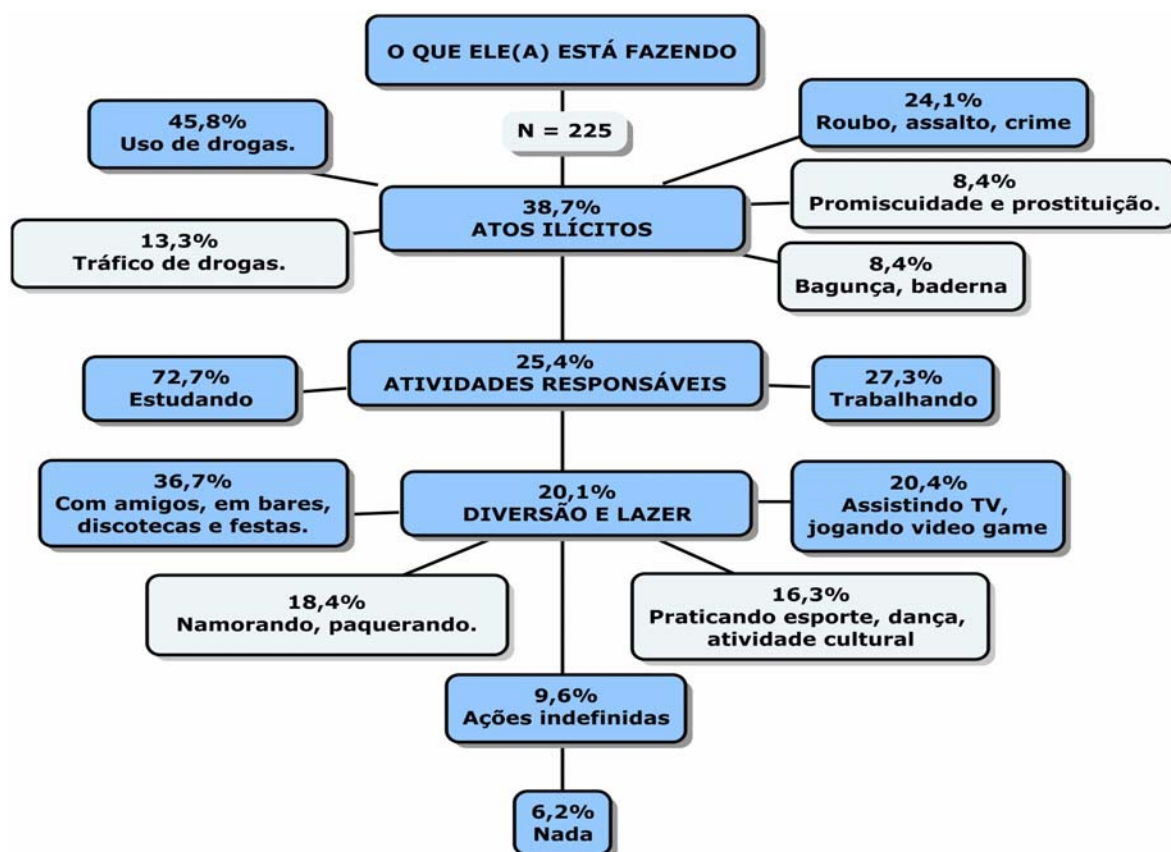


Figura 4B. Tipologia das Ações (Jovens)

Quando buscam qualificar as ações ilícitas, os jovens citam com mais frequência o uso de drogas (45,8%) com porcentagem superior àquela indicada pelos PMs para a mesma atividade. Roubo, assaltos e crimes aparecem em 24,1% dos casos e 13,3% falam de adolescentes que estão envolvidos com o tráfico de drogas. Em 8,4% das situações aparece à prostituição e a promiscuidade e bagunça e baderna representam também 8,4% das descrições realizadas pelos jovens.

As drogas e a transgressão aparecem com forte vínculo à imagem do adolescente, corroborando a idéia de que a representação social da adolescência vem acompanhada de traços negativos cuja característica principal é a transgressão às normas, a lei, a ordem, conforme evidenciam diversas pesquisas (Almeida, 2005; Almeida e Bareicha, 2004; Magro, 2002; Souza, 2005) e elas se fixam em dados que de longa data têm povoado o imaginário social acerca desse fenômeno chamado adolescência. No Brasil os adolescentes vêm também desde muito sofrendo preconceitos e sendo vítima de um controle tão exacerbado quanto os atos que lhes atribuem, conforme se pode observar na história da

infância e da adolescência no Brasil, tal como mostram algumas pesquisas (Castro, 2001; Freitas, 2006; Marcílio, 1998, 2006; Silva, 1997).

Quanto às atividades responsáveis, o estudo aparece em 72,7% das situações e o trabalho em 27,3%, números próximos daqueles indicados pelos PMs. Já nas ações de diversão e lazer, 36,7% indicam a vivência com amigos em bares, discotecas e festas e em 20,4% das descrições os jovens citaram como lazer atividades simples como assistir TV e jogar vídeo game, atividades esquecidas nas descrições dos PMs. Os jovens falam de adolescentes que estão namorando ou paquerando (18,4%) e praticando algum esporte ou atividade cultural, em 16,3% das situações descritas.

De um modo geral, mesmo sendo ainda muito negativa, a representação social de adolescência erigida no grupo de jovens parece ser um pouco menos preconceituosa do que a representação enunciada pelos PMs, o que vai ficando ainda mais claro nas questões que se seguem.

A Justificativa para as três grandes categorias de ações adolescentes (atos ilícitos, diversão e lazer e atividades responsáveis), foram descritas por 228 PMs e estão representadas na Figura 5A, elaborada a partir da quinta pergunta: **Por que ele (a) está fazendo isso?** Quatro categorias foram chamadas para explicar as ações dos adolescentes: as questões sociais, institucionais, pessoais e econômicas. Assim, na avaliação dos PMs, quando os adolescentes praticam atos ilícitos, o fazem, principalmente, por questões sociais (27,7%), porque querem ser aceitos nos grupos de pares, porque são influenciados por outros membros de seus grupos. Tal percepção é defendida por alguns autores, como Klosinski (2006) e Erikson (1976). Este último acredita que o grupo de pares é responsável pelas ações estereotipadas dos adolescentes e que, em nome do grupo, eles podem se transformar em seres intolerantes e cruéis, ao excluir os ‘diferentes’, como uma forma de defesa de sua identidade.

A pesquisa realizada por Almeida e Bareicha (2004), em que foram ouvidos 65 profissionais que atuavam junto a crianças e adolescentes em situação de rua do Distrito Federal, traz fortemente a idéia da influência do grupo de pares, principalmente no que concerne ao uso de drogas, momento em que os participantes acreditam que os adolescentes são “influenciados por más-companhias”.

Na opinião dos PMs os adolescentes também praticam atos ilícitos por questões institucionais (26,3%), porque têm a certeza da impunidade, porque sabem que há um sistema que os protege. Esse dado revela que boa parte dos participantes ainda acredita no mito da impunidade do adolescente, como se só tivessem conhecimento do amplo sistema

de garantias do ECA e desconhecêssem as medidas sócio-educativas. Esse mito é algo que a mídia ajuda a disseminar ao atribuir, ao adolescente, o aumento dos índices da violência, fato que não tem respaldo em dados concretos. Cria-se um preconceito em relação ao adolescente, principalmente contra aquele que comete atos infracionais e, ao que parece, parte dos PMs tendem a apoiá-lo.

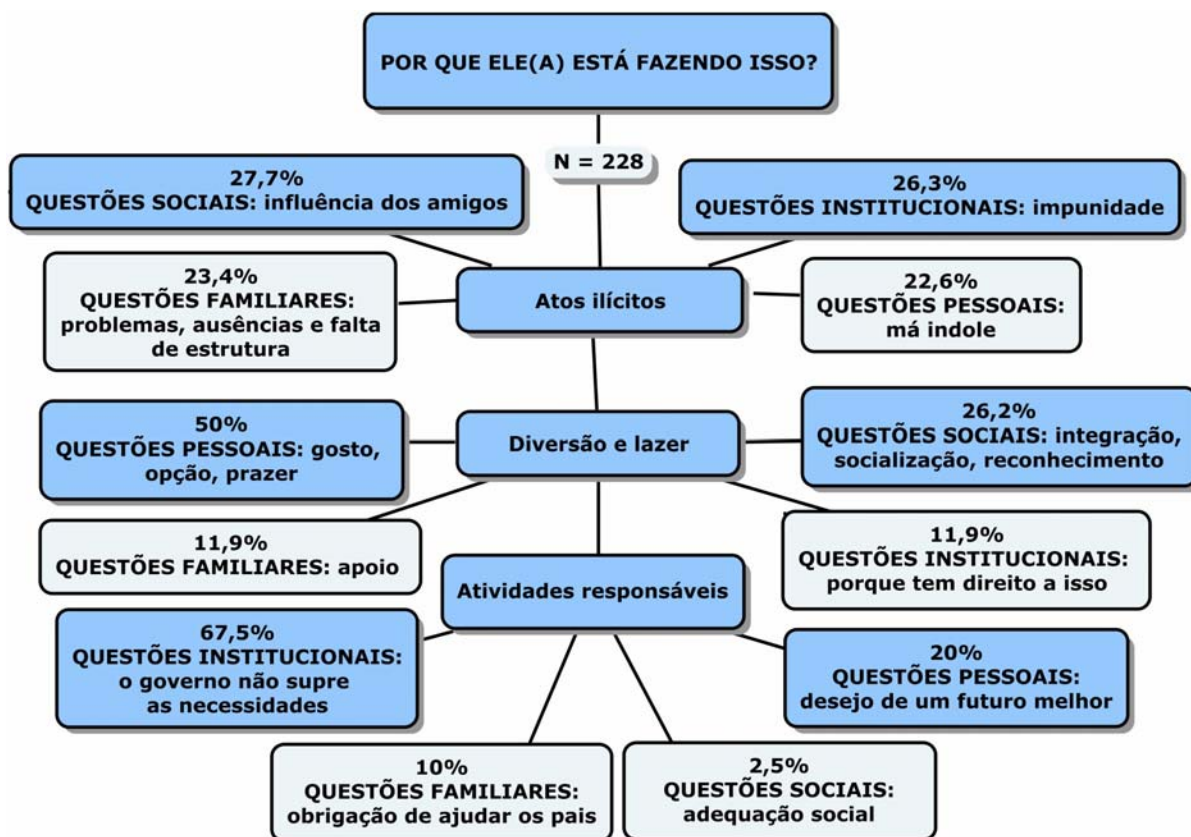


Figura 5A. Justificativa para as ações (PMs)

As questões familiares também explicariam a prática de atos ilícitos em 23,4% dos casos descritos pelos PMs. Aqui, a falta de estrutura familiar, os problemas econômicos e sociais enfrentados e a ausência da família é que são colocados como impulsionadores dos atos ilícitos. Esse discurso, que vinculava o adolescente “problema” a famílias desestruturadas, estava presente no código de menores, de 1929, e depois, no código de 1979, quando se tinha o entendimento de que esses adolescentes, filhos de famílias desestruturadas, deveriam ficar sob a tutela e cuidados do Estado. Os participantes da pesquisa de Almeida e Bareicha (2004) também atribuem como causa do envolvimento dos adolescentes com as drogas as “famílias desestruturadas”.

A idéia de família desestruturada, que inclui aquelas que não tem condições econômicas para dar ao filho o acesso aos bens materiais básicos também reforça a relação entre violência e pobreza, discutida e rechaçada por Almeida (2006). A relação entre as ações como roubar, beber, usar drogas, traficar e as justificativas dadas estas ações reiteram esse binômio. Para os PMs são os adolescentes pobres que estão nas ruas, roubando, bebendo, se drogando e traficando.

Percebe-se no discurso dos PMs que essa idéia continua viva e se fortalece, a despeito de todos os esforços que vêm sendo realizados pelas instituições protetoras dos direitos das crianças e adolescentes no sentido de mostrar que os adolescentes são sujeitos com plenos direitos e que independente da situação familiar e econômica que vivenciem, esses direitos devem ser garantidos pelo Estado, o que não tem acontecido de maneira satisfatória, já que nem todos têm acesso às condições mínimas de saúde e educação.

Além do mais, retoma-se com esse discurso a figura de “pais imprestáveis”, categoria discutida por Patto (1999) e onde se enquadram os pais negligentes, indignos e incapazes de cuidar de seus filhos. Assim, reforça a culpa e a responsabilidade da família – por ser desorganizada e desestruturada, sócio e economicamente falando – pela “delinqüência” dos filhos. Ou transfere-se essa culpa para os próprios adolescentes, pela sua má índole, discurso manifestado pelos PMs em 22,6% dos casos descritos. Ou seja, a transgressão, o mau ato, seria uma escolha pessoal dos adolescentes. Essa perigosa idéia tira da criança e do adolescente a condição de “ser em desenvolvimento” para rotulá-la definitivamente como uma pessoa propensa ao mal, o que naturaliza e fortalece o vínculo, já tão arraigado no imaginário social, entre adolescência e transgressão. Os fatores de natureza psicológica são, portanto, evocados para explicar o envolvimento dos adolescentes com os atos ilícitos, já que sempre tem recaído sobre ele próprio ou sua família a culpa pela transgressão, pela desordem, pelo envolvimento no mundo do crime.

As ações de diversão e lazer são explicadas pelo grupo de policiais, em 50% dos casos, por questões pessoais que indicam que são realizadas por prazer, por opção, porque os adolescentes gostam de praticá-las. Outros 26,2% indicam que elas são praticadas por questões sociais, para integração, socialização e reconhecimento no grupo de coetâneos. Em 11,9% das situações os PMs indicam que os adolescentes praticam atividades de diversão e lazer porque têm o apoio da família para isso, e, nesse caso, seria o incentivo familiar, a grande responsável pelo envolvimento dos adolescentes com a diversão.

Outros 11,9% descrevem que é por questões institucionais, ou seja, porque têm direito a isso, que os adolescentes praticam atividades de lazer. De fato, esse é um direito

adquirido pelas crianças e adolescentes, constante no ao artigo 71 da Lei federal 8.069/90 (ECA), mas nem sempre respeitado, já que um número considerável de adolescentes não tem condições de acesso a essas atividades e não há políticas públicas eficientes, nem suficientes para garantir tal direito. O artigo 71 do ECA preconiza que “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Outra observação que decorre desses dados é que as atividades de lazer as quais se referem alguns PMs não se enquadram nessa determinação legal porque não seriam adequadas aos adolescentes, como por exemplo, a entrada e permanência em bares e discotecas, mas porque nesses locais o acesso às drogas lícitas se dá de modo muito mais fácil e nesse sentido, os adolescentes estariam expostos a um risco maior ao consumo de drogas.

Quanto às ações responsáveis, que compreendem efetivamente o estudo e o trabalho, desempenhadas pelos adolescentes, a justificativa é institucional em 67,5% das situações descritas por policiais. Isto é, os adolescentes precisam estudar ou trabalhar porque o governo não consegue suprir com as necessidades que eles têm, portanto, eles precisam tomar essa atitude e se envolver com essas ações. Também o fazem, em 20% dos casos, por questões pessoais, para alcançar um futuro mais promissor que a maioria dos adolescentes só pode alcançar com estudo e trabalho.

Tal concepção está amplamente divulgada na sociedade, como pode ser conferido no livro educativo, *Tudo ao mesmo tempo agora*, publicado em 2004, por Ana Maria Machado, famosa escritora de literatura infanto-juvenil, ocupante da cadeira nº. 01 da Academia Brasileira de Letras. Esse livro fala, entre outros temas, das mudanças na vida de um grupo de adolescentes, e leva os leitores a refletirem sobre o direito do ser humano de vivenciar a infância e a adolescência. Em uma das passagens do livro, ela escreve: “E adolescente tem que estudar e se divertir, ir se formando para a vida, estar com os colegas, fazer esportes, namorar, ouvir música, dançar. Todos têm esse direito. Podem até trabalhar um pouco, se quiserem, é bom ir aprendendo isso também, brincando de gente grande, se preparando” (p. 145). A personagem principal do livro, apelidada de Jajá, o justiceiro, é um menino pobre que tem bolsa para estudar em uma escola para ricos. Ele sofre preconceitos na escola e tudo que quer é ajudar o mundo a ser melhor. Ele exerce uma atividade profissional informal, conserta pranchas de surfe, e com o dinheiro compra materiais para praticar o surfe, sua atividade de lazer favorita.

O livro de Ana Maria Machado reforça o direito à escola e ao lazer e sugere que os adolescentes devem se envolver com ações responsáveis para experimentar a vida de

adultos, essa parece ser uma opinião já naturalizada socialmente. Essa idéia remete à justificativa para as ações responsáveis descritas em 2,5% das situações criadas pelos PMs. Nestas, por uma questão social as atividades de estudo e trabalho são adequadas aos adolescentes e por isso são praticadas.

De fato, o trabalho na adolescência é uma atividade que tem sido bastante incentivada pela sociedade inclusive por intermédio de políticas governamentais, como é o caso do Programa Primeiro Emprego. O ingresso precoce de jovens no trabalho é legalizado pela legislação brasileira. É importante evidenciar que os PMs sinalizaram também que, em 10% das situações descritas, os adolescentes praticam atividades responsáveis, e nesse caso fala-se de trabalho, porque precisam ajudar os pais, sejam nas tarefas domésticas, seja economicamente.

As pesquisadoras Frida Marina Fischer, Denize Cristina Oliveira, Liliane Reis Teixeira, Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira e Mariana Almeida do Amaral desenvolveram uma pesquisa em 2003 em que discutem os efeitos do trabalho sobre a saúde dos adolescentes e a ponderação inicial que fazem é que:

O trabalho desenvolvido precocemente por adolescentes pode ser fator decisivo em suas vidas, podendo ter conseqüências positivas e também negativas ao seu desenvolvimento físico e psicossocial, especialmente em função da competição que se estabelece entre as atividades de trabalho extra-escolar ou domiciliar e as atividades escolares, de esporte e lazer, portanto aquelas que possibilitam um meio saudável de formação psicológica e social do jovem (Fischer e cols., 2003).

Muitos adolescentes precisam trabalhar para ajudar os pais a compor o orçamento familiar, mas isso acaba deixando, por vezes, a atividade escolar em segundo plano, fato preocupante confirmado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007) e divulgado dia 18 de Setembro de 2008 pelo IBGE. Segundo consta no relatório, as crianças e adolescentes que trabalham estudam menos. O estudo revela ainda que no conjunto de pessoas com idade de 5 a 17 anos, o percentual de estudantes entre aqueles que não trabalham (94%) é maior do que entre os que exercem algum tipo de atividade laboral (80%). Mas, o principal impacto do trabalho sobre a educação foi verificado entre aqueles na faixa etária de 14 a 17 anos, que, legalmente, poderiam exercer uma atividade laboral. A diferença aqui é considerável visto que entre os brasileiros que trabalham, 74,9% freqüentam a escola, enquanto que, na mesma faixa de idade, entre os que não trabalham,

88,9% estudam.

Os afazeres domésticos também são citados no relatório como um fator que pode dificultar o acesso ao ensino, mas de acordo com o economista Cimar Azeredo, um dos coordenadores da pesquisa, ainda não é possível mensurar a interferência dos serviços simples do lar na escolarização e nem saber se eles mascaram a realidade do trabalho infantil dentro de casa. Mais da metade (60,7%) das crianças e adolescentes que trabalham no país exerce algum tipo de tarefa doméstica. Entre as que não trabalham, menos da metade realiza alguma dessas atividades em casa.

Que todas as pessoas devem ter responsabilidades na vida poucos discordam, mas é preciso estar atento. Fischer e cols. (2003) observam que o trabalho precoce, geralmente, causa resultados negativos no desenvolvimento físico e educacional, ao impedir o jovem de se envolver com atividades extracurriculares, lúdicas e sociais próprias para a idade, o que pode trazer um afastamento dos jovens de seus pares e familiares, bem como causar um atraso escolar. O problema é que nas atividades desenvolvidas pelos adolescentes predomina o aspecto produtivo sobre o educativo. Também nem sempre é possível contar com condições apropriadas de saúde e de segurança no trabalho.

Um total de 214 jovens respondeu a quinta questão (Figura 5B) e atribuíram em suas descrições que a prática de atos ilícitos acontece em função de questões pessoais (má índole, vícios, opção própria), em 38,2% dos casos; institucionais (impunidade, falta de opção e ausência do governo), em 18,8%. Aparecem igualmente com 15,3% as justificativas de ordem familiar (problemas econômicos, sociais, falta de estrutura e ausência da família) e social (influência de amigos). O governo aparece no discurso dos jovens como uma instituição responsável pelo envolvimento dos adolescentes em atividades transgressoras, mas, mais uma vez, a naturalização da transgressão juvenil surge, para atribuir ao próprio adolescente a responsabilidade maior pelos seus próprios atos. A família também é cercada de culpa e, definitivamente, pode-se considerar que de velhas idéias, preconceituosas e injustas, permanência habitando o imaginário social acerca da adolescência.

Se, no discurso dos jovens, de um lado aparecem os adolescentes infratores altamente responsáveis pelos seus próprios atos, de outro aparecem os adolescentes responsáveis, que também são eles próprios responsáveis por se envolverem com estudo e trabalho, em função do desejo pessoal de um futuro melhor para si e para sua família. Então na explicação para as atividades responsáveis, são estas questões pessoais que explicam 61,1% dos casos em que os adolescentes estão envolvidos com esse tipo de ação. Mas, o

fato de não terem suas necessidades supridas pelo governo fazem com que a explicação institucional seja dada em 25% das situações descritas. As questões sociais e familiares, explicam juntas, 13,9% da prática de ações responsáveis, e nelas estão vinculadas questões como adequação social e obrigação de ajudar aos pais.

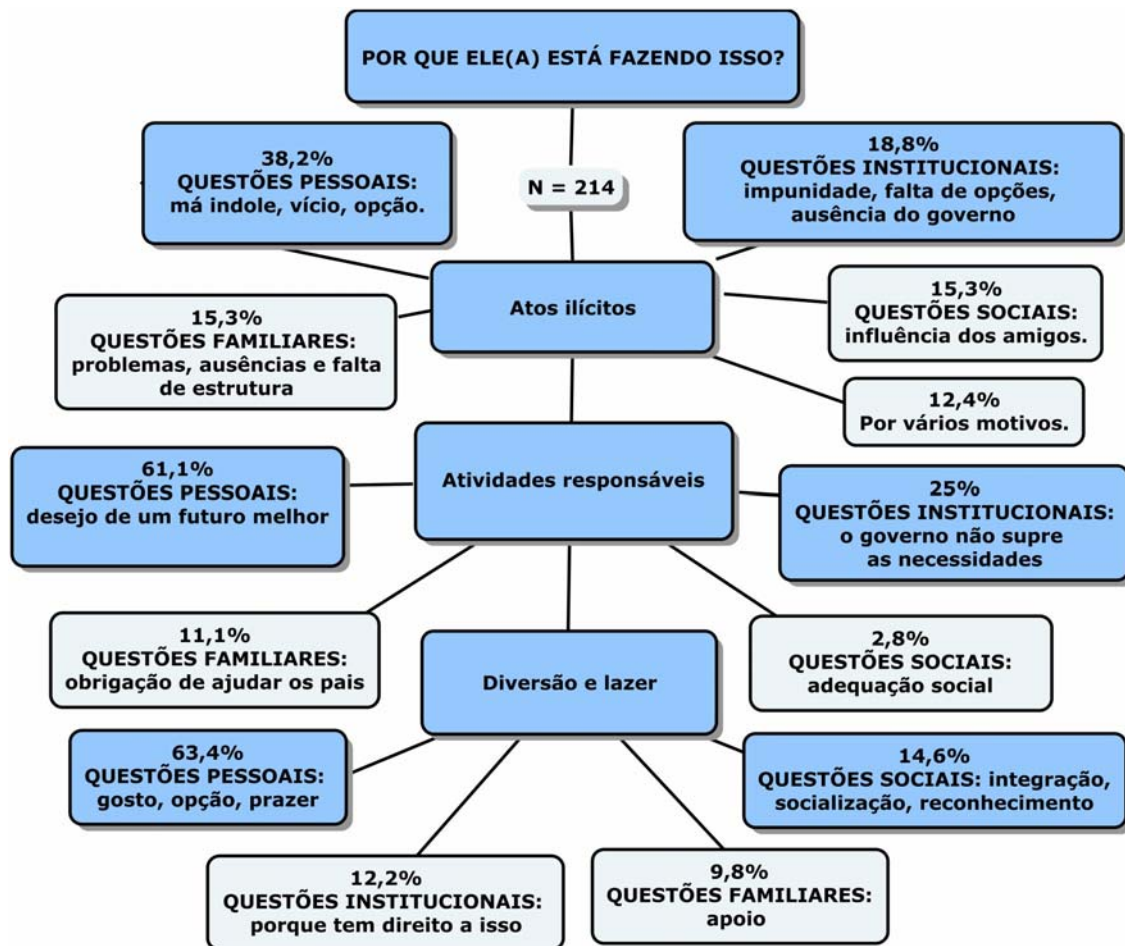


Figura 5B. Justificativa para as ações (Jovens)

Quanto às atividades de diversão e lazer as explicações são pessoais (gosto, opção, prazer) em 63,4% dos casos e sociais (integração, socialização, reconhecimento pelo grupo) em 14,6% das situações descritas, sendo que as questões institucionais (os direitos adquiridos permitem essa prática) e familiares (porque têm o apoio da família para praticar tais atos) explicam, respectivamente, 12,2% e 9,8% das descrições elaboradas pelos jovens. A incidência de explicações pessoais em qualquer tipo de ação praticada pelos adolescentes atribui exacerbada responsabilidade aos adolescentes quando, na verdade, o que se vê na prática cotidiana é uma falta de credibilidade a esse sujeitos, que ficam no

limbo entre a responsabilidade de um adulto e a liberdade de uma criança. Tal situação cria nos adolescentes um estado de permanente *vir a ser*, em que há mais espaço para a punição do que para recompensas positivas. Parece que poucos percebem que há por parte da sociedade civil uma grande violência passiva dirigida aos adolescentes, quando não lhes depositam confiança ou quando fazem acreditar que são eles os principais responsáveis pelas mazelas do mundo moderno.

A violência estrutural, ativamente constante na vida dos adolescentes autores de atos infracionais, e também esquecida, é em grande parte responsável pela não operacionalização do Estatuto, único a defender a proteção integral desses sujeitos relegados à própria sorte, cujos sentimentos e percepções não interessam à sociedade.

Além de indicar as ações dos adolescentes e justificá-las, os participantes desse estudo foram estimulados a escrever sobre os modos de enfrentamento dessas situações pelos adolescentes (Figuras 6A e 6B) e sobre as emoções sentidas pelos adolescentes durante a prática de tais ações (Figura 7A e 7B). Os dados da Figura 6A se referem à questão: **Como ele (a) vive a situação?** que foi respondida por um total de 100 PMs. Estes indicaram um modo de enfrentamento dicotômico, positivo ou negativo, diante das situações vivenciadas pelos adolescentes, a depender do tipo de ação praticada. Isto é, quando a situação descrita envolvia a prática de atos ilícitos, o enfrentamento se mostrou essencialmente negativo e o oposto aconteceu diante de atividades responsáveis ou de diversão e lazer.

Dos 100 respondentes, 54% indicaram que os adolescentes enfrentam de forma negativa as situações vividas já que se acomodam, iludem-se, enganam-se, em 30,8% dos casos; ou ainda porque praticam tais ações para chamar atenção do grupo (22%), mesmo que tenham consciência de que estão agindo com inseqüência, com irresponsabilidade (18,8%). Outros ainda avaliam que o adolescente vive mal (19,6%) porque consideram que sua vida é desumana e precária. Nesse caso, os PMs estão se referindo a adolescentes pobres que se envolvem em infrações para suprir uma falta material básica, como alimentos e vestimentas. Indicam ainda, em 8,8% das situações, que os adolescentes têm problemas de relacionamento, o que piora ainda mais o sentimento negativo diante de vida.

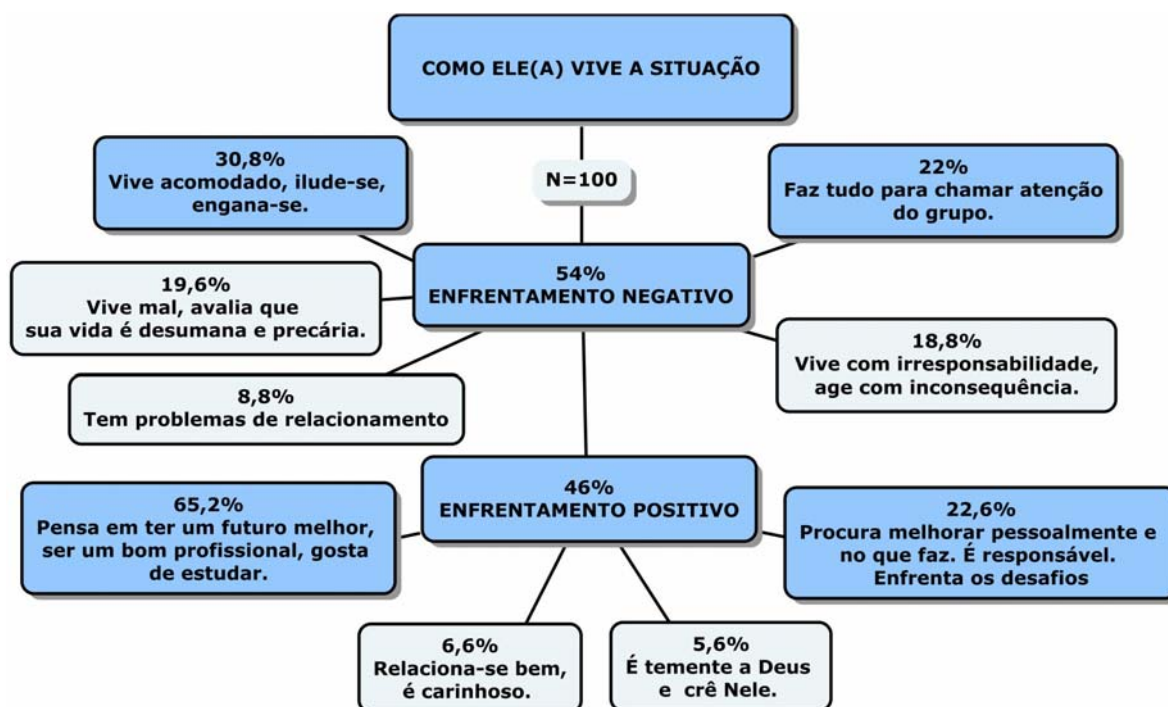


Figura 6A. Modos de enfrentamento da situação descrita (PMs)

O enfrentamento positivo, que é manifestado diante das ações socialmente adequadas (diversão, lazer, estudo e trabalho), indicado em 46% das situações descritas, sugere que os adolescentes pensam em ter um futuro melhor na vida, serem bons profissionais e em decorrência desse desejo, eles demonstram gosto pelos estudos (64,2%) e procuram melhorar pessoalmente, sendo, portanto, responsáveis no enfrentamento dos desafios diários (22,6%). Manter um bom relacionamento com colegas (6,6%) também é algo compreendido como positivo pelos PMs, assim como ter um apoio religioso, ser temente a Deus e crer na Sua força e existência, o que aparece em 5,6% das situações aqui expressas.

De modo semelhante, os 124 jovens que responderam à sexta questão (ver Figura 6B) também indicaram que o enfrentamento é negativo em 54% das situações e positivo em 46% dos casos. Na qualificação do enfrentamento negativo, os jovens postulam que em 42,6% das situações o enfrentamento é negativo porque os adolescentes vivem mal e sofrem por ter uma vida desumana e precária. Também sugerem que eles vivem acomodados, iludem-se e enganam-se em 23,5% das situações, ou ainda que vivem com irresponsabilidade e inconseqüência (20,6%), apresentando problemas de relacionamento com pares (7,4%), praticando atos transgressores, para chamar atenção do grupo, em 5,9% das descrições.

Já o enfrentamento positivo se dá em 70,7% das situações porque os adolescentes vivem felizes, bem e normalmente, ou porque procuram melhorar pessoalmente e no que fazem, buscando enfrentar os desafios da vida, com responsabilidade e consciência, o que acontece em 20,7% dos casos; ou ainda porque sonham com um futuro melhor e estudam para isso com prazer, em 8,6% dos casos.

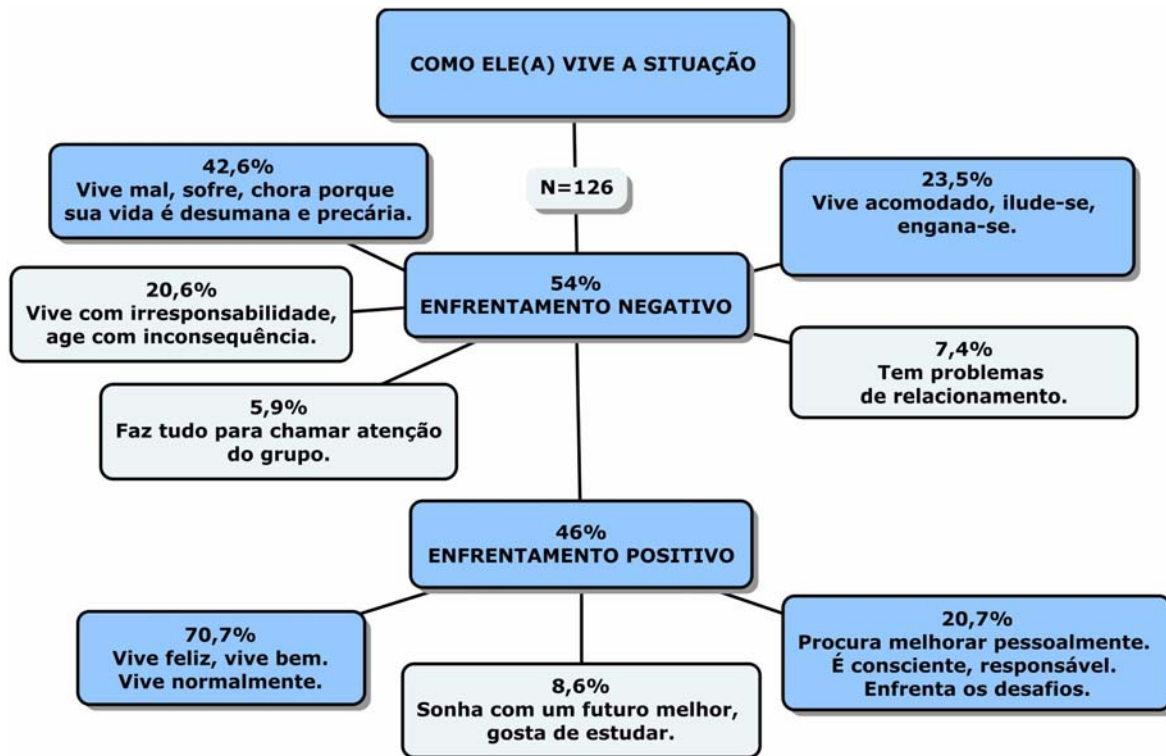


Figura 6B. Modos de enfrentamento da situação descrita (Jovens)

Nesta questão, percebeu-se, tanto nas respostas dos PMs quanto dos Jovens, uma clara distinção entre “adolescentes que praticam atos socialmente corretos” e que portanto têm estratégias positivas de enfrentamento das adversidades da vida e “adolescentes que praticam atos socialmente reprovados” e que não apresentam condições de superação das dificuldades. Nas situações descritas pelos participantes da pesquisa, estes últimos oferecerem como respostas à sociedade que os marginaliza, a negação da própria situação ou reações irresponsáveis, motivadas pelos grupos de pertença. São adolescentes que sofrem pela precariedade de suas vidas e por não ter com quem contar. Mas que são vistos, em grande medida, como seres “prontos”, não confiáveis, que não tem capacidade de superar suas dificuldades e progredir. Ora, esse é um olhar preconceituoso que circula na sociedade e que precisa ser substituído pela idéia de que os adolescentes transgressores são

seres em desenvolvimento, capazes de viver em sociedade e com ela contribuir, mas enquanto políticas públicas para enfrentamento da violência, para apoio ao jovem carente e a suas famílias, para melhoria das condições de lazer, educação e saúde não forem elaboradas e implementadas, será mesmo difícil para eles alcançarem alguma mudança positiva em suas vidas, porque eles vivem isolados, em um mundo que os maltrata, os exclui, os demoniza.

Ao contrário, aos adolescentes considerados “normais”, que se divertem e estudam, são dados todos os créditos, favorecendo ainda mais suas reações positivas diante dos obstáculos da vida. O enfrentamento positivo por intermédio dos estudos, conforme descreveram PMs e Jovens, está diretamente relacionada às condições sócio-econômicas, tal como mostram os dados do PNAD (2007). Vista pelo rendimento familiar, a taxa de frequência líquida (indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária) dos adolescentes de 15 a 17 anos, em 2007, mostra uma situação muito desfavorável para os 20% com menos rendimentos. Destes 20%, 28,2% frequentam a série adequada para sua faixa etária, enquanto que entre os que pertencem a famílias com maiores rendimentos, o número de adolescentes que frequentam a série correta para sua idade sobe para 77%. A defasagem de idade e de série no Ensino Fundamental é utilizada para a análise do fluxo Escolar e em 2007, essa taxa era de 35,4% no Norte e 38,8% no Nordeste, o que chamava a atenção dos especialistas.

Outro dado divulgado pelo PNAD (2007) e que interessa aqui é que, em nenhuma das faixas etárias até 17 anos, o Brasil atinge a média de anos de estudo esperada para a idade, que é de 10 anos. Segundo o relatório a média foi de 7,9 anos de estudo. O que sugere que os adolescentes estão sofrendo reprovações ou estão abandonando a escola. Isto prejudica o alcance do futuro promissor, que segundo os participantes da pesquisa servem de justificativa para os adolescentes estudarem e para o enfrentamento positivo de suas dificuldades na vida.

A questão 7 (**O que pensa/ o que sente?**) referente à descrição das emoções e sentimentos dos adolescentes diante das situações vividas e descritas pelos PMs (Figura 7A) e Jovens (Figura 7B) também mostrou os participantes dividiram suas respostas em sentimentos opostos, positivos e negativos, mas nesse caso, nem sempre os sentimentos negativos estão vinculados à prática de atos ilícitos. Embora isso ocorra em grande parte, também são relacionados sentimentos negativos àqueles adolescentes pobres que lutam para melhorar suas condições de vida a partir do trabalho e do estudo. Quanto aos

sentimentos positivos eles também são descritos por adolescentes protagonistas de ações transgressoras, mas que, na visão dos participantes, especialmente dos PMs, sentem-se bem com suas práticas, considerando-as “normal” ou porque elas lhes dão a sensação de poder. Esta questão foi respondida por 171 PMs e em 59,3% das descrições eles indicaram que os adolescentes têm sentimentos negativos diante das situações vividas. Destas, 31,2% se refere à baixa expectativa de um futuro promissor. Outros 20,3% dizem que os adolescentes se sentem injustiçados, incompreendidos e por isso sentem revolta, raiva, ódio.

A ausência de afeto e amparo está presente em 19,5% das emoções negativas e 9,4% dos adolescentes descritos sentem, na avaliação dos PMs, discriminação, constrangimento, vergonha. Todos esses sentimentos, juntos somam 80,4% das emoções negativas descritas pelos PMs e sinalizam um grande sofrimento por parte dos adolescentes. As situações às quais estas emoções estão vinculadas são, em grande medida, aquelas em que os adolescentes cometem ato infracional por incentivo do grupo ou para atender às suas necessidades e da família, ou ainda situações em que os adolescentes estudam e se esforçam para superar uma condição de vida difícil e precária.

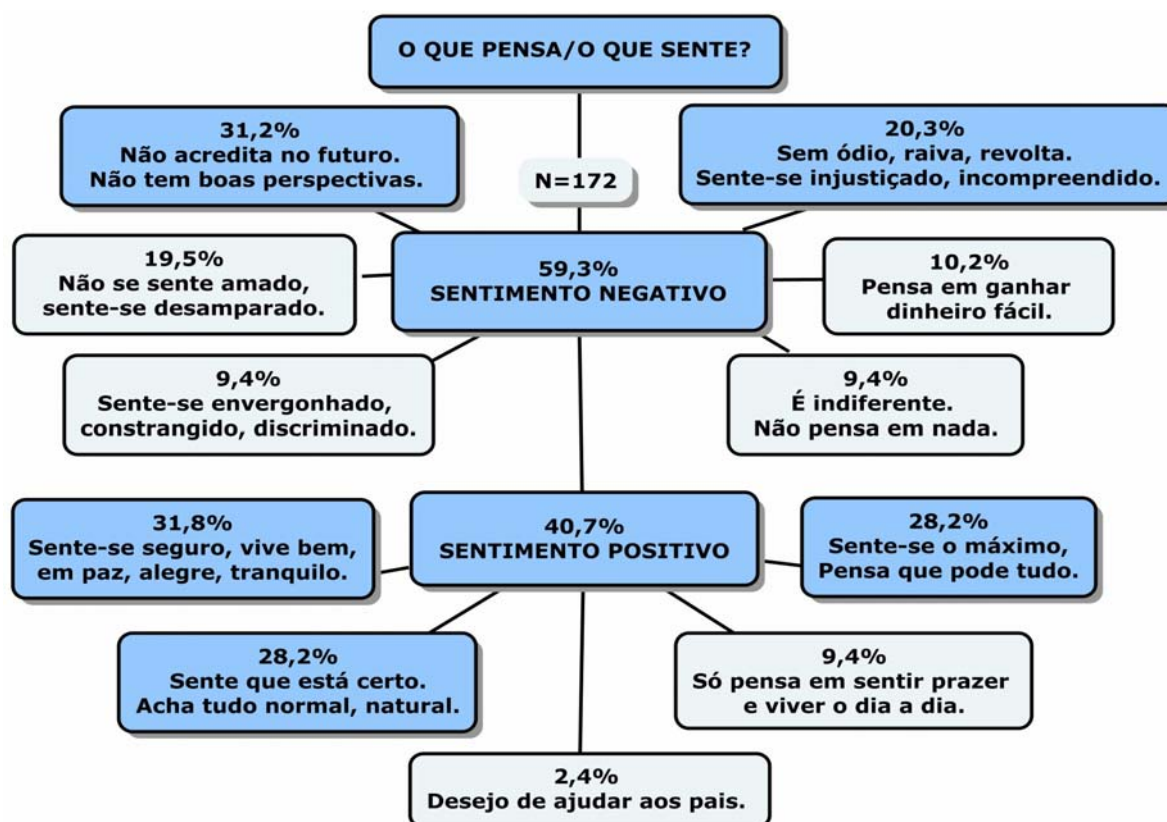


Figura 7A. Emoções sentidas pelos adolescentes (PMs)

Percebe-se, de um modo geral, a figura dos adolescentes que são vítimas de sua própria condição social e econômica. Invoca-se aqui, por intermédio das respostas obtidas, a figura dos adolescentes pobres que cometem infração ou aqueles pobres que buscam estudar e trabalhar, mas que sofrem com sua situação de vida. Visivelmente, percebe-se uma desqualificação do pobre e retoma-se a idéia, já sinalizada por Bueno (2006), de que boa parte dos pobres, de alguma forma, degenera-se e cai na criminalidade.

Ainda nesse campo de sentimentos negativos aparecem aqueles que pensam em ganhar dinheiro fácil (10,2%) e os que são indiferentes diante das situações vividas (9,4%). Essa indiferença sentida pelo jovem é, na opinião dos PMs uma consequência da desilusão, das poucas oportunidades vislumbradas. Quanto a estes dados o que parece transparecer é que os PMs traçaram respostas que são negativas na visão deles e não dos próprios adolescentes como era a proposta da questão. Ao descreverem estas ações eles falam como é prejudicial ao jovem infrator esse desejo de ganho fácil, essencialmente presente na vida daqueles envolvidos com tráfico de drogas, e como eles, com um tempo, acabam não se importando mais com seus atos.

Tais dados remetem a discussão proposta por Batista (2003) de que na verdade o dinheiro advindo das drogas é um “difícil ganho fácil” que hipnotiza os meninos pobres, cujo desejo é sair de sua condição miserável, de sua condição de excluídos da sociedade neoliberal, o que lhes garante a entrada no mundo do crime. Os meninos pobres se envolvem com o tráfico na esperança de rapidamente ganhar dinheiro suficiente para sustentar o desejo de consumo imposto pela mídia, mas acabam sendo vítimas de um sistema punitivo e de regras injustas impostas pela sociedade atual, que ainda não respeita o sistema de proteção integral proposto pelo ECA. Batista discute ainda que quem se envolve com o tráfico é aquele menino pobre que não se sujeita ao trabalho subalterno, com salários que não conseguem atender às necessidades básicas do ser humano.

Os sentimentos positivos, descritos em 40,7% das situações elaboradas pelos PMs, abrangem em grande parte esses adolescentes que estudam e trabalham honestamente. Esses, sentem-se seguros, vivem bem, em paz, alegres e tranquilos (31,8%) e desejam também ajudar seus pais (2,4%), mas entre as emoções positivas dos adolescentes, os PMs citam com bastante frequência o sentimento de poder que acomete os jovens infratores, fazendo com que eles se considerem o máximo (28,2%) por acreditarem na certeza da impunidade.

Aqui, como em outras passagens das descrições elaboradas pelos PMs aparecem alguns elementos que caracterizam a adolescência tal como compreendida por Stanley Hall

(1904), já que na opinião dos PMs os adolescentes que vivem a cometer transgressão e atos de vandalismo consideram suas ações corretas, naturais, normais, coisa de adolescente (28,2%) que só pensa em sentir prazer e viver o dia a dia, como está descrito em 9,4% das situações. Também para Stanley Hall (1904), sob a idéia de “normalidade” na adolescência, hospedam-se as crises e comportamentos atípicos, sendo esta uma fase de perigo e de tensão, de problema, uma fonte de preocupações e inquietações sociais. Para ele era natural o adolescente viver uma época conturbada, como eram normais as ações imediatistas.

As respostas atribuídas pelos 163 Jovens (Figura 7B) que responderam a esta questão caminharam nessa mesma direção tomada pelos PMs, tanto no que se refere aos sentimentos negativos, quanto aos sentimentos positivos diante da vida. No que tange aos sentimentos negativos, citados por 52,1% casos, os jovens indicam que os adolescentes vivem tristes, com medo e angustiados, em 42,3% das situações. Também sentem ódio, raiva e revolta por viverem uma vida injusta e por viverem cercados de incompreensão (20,3%), o que os leva a não acreditar no futuro, a não ter esperanças (19,2%). Falam ainda em adolescentes que sofrem por não se sentirem amados, por não terem a presença da família ou de amigos (7,8%). Tal como os PMs, os Jovens também descreveram adolescentes que são indiferentes às situações vividas. Como se pode perceber as representações aqui descritas variam pouco em relação aquelas advindas das respostas dos PMs, revelando que, de fato, circula na sociedade uma compreensão comum acerca da adolescência.

No que se refere aos sentimentos positivos, os jovens se sentem seguros, vivem alegres, em paz e tranqüilos, em 34,1% das situações descritas e desejam mudar de vida, porque têm esperança no futuro (32,9%). Também aparece a opinião de que os adolescentes sentem de forma positiva que suas ações estão corretas, são normais, naturais (29,4%) e se sentem o máximo, considerando que tudo podem (3,6%).

De um modo geral, o perfil de adolescente, traçado por PMs e jovens, forma uma teia de sentidos construída mais fortemente a partir das concepções tradicionais de adolescência (Erikson, 1976; Stanley Hall, 1904; Aberastury, 1983; Aberastury e Knobel, 1988), onde permanece intensa a marca da transgressão, da crise, da necessidade de convivência com grupo de pares, uma concepção que Ozella (2002) considera naturalista e universalizante, e que nem sempre leva em conta os aspectos culturais. Mas, ao lado dessa visão tradicional surge uma fresta, iluminada por um entendimento mais moderno de adolescência. Um espaço em que o adolescente é visto também como alguém responsável e

alegre, estudioso e preocupado com seu futuro.

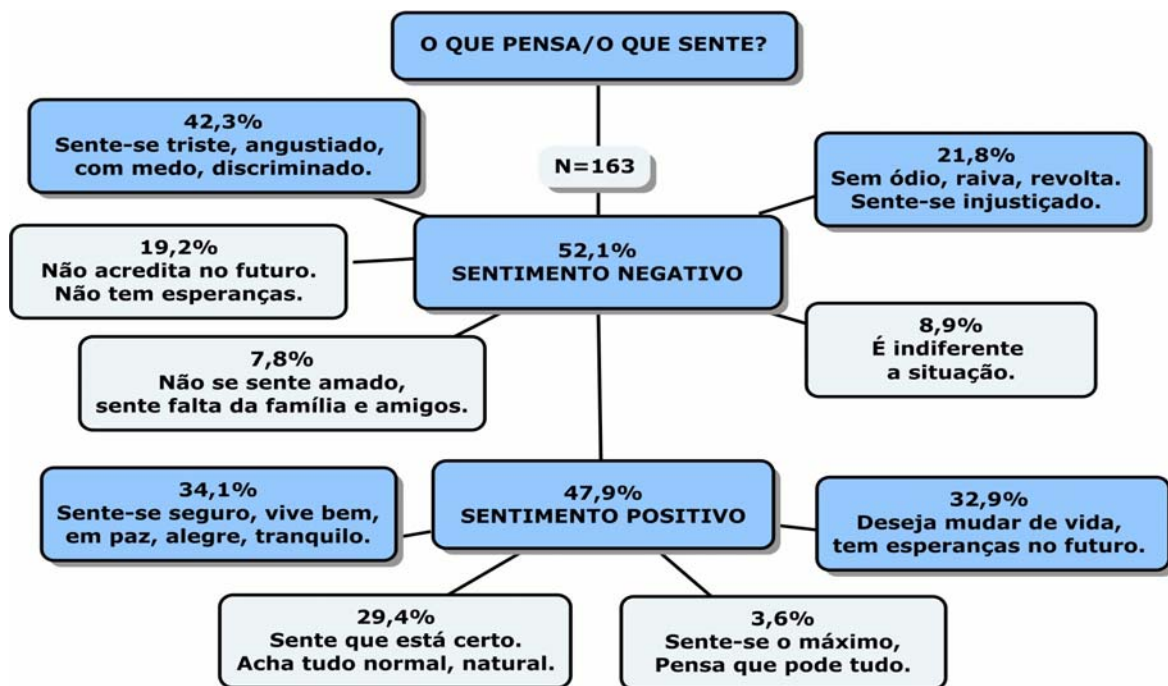


Figura 7B. Emoções sentidas pelos adolescentes (Jovens)

Está presente nesse perfil a idéia de que o próprio adolescente é responsável pelos atos que pratica e que é natural que ele se envolva com atos transgressores da ordem, pois isso faz parte dessa fase da vida. Esse discurso está estritamente relacionado ao estereótipo de adolescente rebelde, irresponsável, confuso, imaturo. Alguém que precisa se afirmar no grupo de pertença, o que o faz agir, por vezes, de forma errada.

Percebe-se, ainda, nas representações aqui erigidas, a contraposição entre dois tipos de família: as “estruturadas”, que apóiam seus filhos e os educam e as “desestruturadas” que negam a seus filhos o afeto e as condições necessárias ao seu bom desenvolvimento. Esta percepção dicotômica da família sugere que as famílias exercem papéis diferentes e, assim, geram filhos diferentes. Ou seja, a avaliação que boa parte dos participantes fazem é a de que muitos adolescentes têm vontade de crescer, de se desenvolver, de viver uma vida socialmente desejável, mas não têm suporte familiar para isso, o que leva ao envolvimento com a delinquência. Nesse caso, a culpa recai intensamente sobre a família ou sobre o próprio adolescente.

Finalmente, observa-se que, em alguma medida, as experiências vividas pelos adolescentes estão ligadas às situações, às circunstâncias, aos comportamentos, às atitudes e aos valores aprendidos gradualmente desde o início da vida. Parece ser esta a

compreensão daqueles que apresentam uma concepção menos preconceituosa da adolescência. Eles percebem na própria situação vivida pelos adolescentes a explicação para as ações transgressoras que cometem.

A Tabela 12 busca sintetizar os dados da categorização clássica, apresentados para facilitar ao leitor uma comparação dos elementos comuns enunciados nas representações de adolescência por ambos os grupos de participantes.

Tabela 12. Síntese dos elementos comuns na representação social da adolescência por PMs e Jovens

Categorias	PMs	Jovens
	Itens e porcentagens	
1 - Quem é o adolescente?	Idade: 12 a 18 anos (96,2%) Sexo: masc. (75,9%); fem. (18,2%); ambos (5,9%) Nível sócio-econômico: Pobre (64,4%); Situação estável (35,6%).	Idade: 12 a 18 anos (88,1%) Sexo: masc. (75,9%); fem. (22,7%); ambos (1,4%) Nível sócio-econômico: Pobre (50,8%); Situação estável (30,2%).
2 - Onde ele (a) está?	Esquinas, ruas e viadutos (40,9%) Escola e suas mediações (38,3%) Locais para diversão e lazer (5%) Casa dos pais e outros parentes (7,2%) Em locais de restrição de liberdade (3,4%) Em local de trabalho (2,1%)	Esquinas, ruas e viadutos (26,7%) Escola e suas mediações (17,3%) Locais para diversão e lazer (19,6%) Casa dos pais e outros parentes (18,2%) Em locais de restrição de liberdade (4,4%) Em local de trabalho (0,4%)
3 - Com quem ele (a) está?	Tipo de companhia: Pares iguais (79,9%); familiares (4,1%) Idade: 12 a 18 anos (96,2%) Sexo: M (50,8%); F. (10%); ambos (38,5%) Nível sócio-econômico: Pobre (59,9%); Situação estável (40,1%)	Tipo de companhia: Pares iguais (49,4%); Familiares (14,2%) Idade: 12 a 18 anos (70,4%) Sexo: M(42,6%); F(18,1%); ambos (33,3%) Nível sócio-econômico: Pobre (43%); Situação estável (33%).
4 - O que ele(a) está fazendo?	Atos ilícitos (59,6%) Atividades de diversão e lazer (19,1%) Atividades responsáveis (19,1%) (1) Atos ilícitos Por questões sociais (27,7%) Por questões institucionais (26,3%) Por questões familiares (23,4%) Por questões pessoais (22,6%)	Atos ilícitos (38,7%) Atividades de diversão e lazer (25,4%) Atividades responsáveis (20,1%) (1) Atos ilícitos Por questões sociais (15,3%) Por questões institucionais (18,8%) Por questões familiares (15,3%) Por questões pessoais (38,2%)
5 - Por que ele (a) está fazendo isso?	(2) Atividades de diversão e lazer Por questões sociais (26,2%) Por questões institucionais (11,9%) Por questões familiares (11,9%) Por questões pessoais (50%) (3) Atividades responsáveis Por questões sociais (2,5%) Por questões institucionais (67,5%) Por questões familiares (10%) Por questões pessoais (20%)	(2) Atividades de diversão e lazer Por questões sociais (2,8%) Por questões institucionais (25%) Por questões familiares (11,1%) Por questões pessoais (61,1%) (3) Atividades responsáveis Por questões sociais (14,6%) Por questões institucionais (12,2%) Por questões familiares (9,8%) Por questões pessoais (63,4%)
6 - Como vive a situação?	Enfrentamento negativo (54%) Enfrentamento positivo (46%)	Enfrentamento negativo (54%) Enfrentamento positivo (46%)
7- O que pensa, o que sente?	Sentimento negativo (59,3%) Sentimento positivo (40,7%)	Sentimento negativo (52,1%) Sentimento positivo (47,9%)

1.1.2 – O conteúdo e a estrutura das RS da Adolescência: PMs versus Jovens

As análises aqui descritas referem-se aos dados sobre as representações sociais de adolescência e dos direitos dos adolescentes provenientes das sete questões em que foi utilizada a técnica de evocação livre, cujos termos indutores foram: adolescentes, adolescentes normais, adolescentes carentes, adolescentes infratores, direitos dos adolescentes normais, direitos dos adolescentes carentes, direitos dos adolescentes infratores.

Os dados sobre as questões de associação foram submetidos à análise de evocação, com ajuda do software EVOC que, para Abric (2004), é capaz de revelar os elementos que, possivelmente, constituem o núcleo central e os sistemas periféricos das representações, a partir do duplo critério de frequência (f) e ordem média de evocação (OM), formando, assim, o panorama estrutural das representações acerca dos objetos investigados.

As tabelas onde os resultados estão apresentados foram organizadas de modo a facilitar a comparação entre os dois grupos de participantes, mas convém explicar que o campo onde aparecem às palavras e expressões relativas aos elementos que, provavelmente compõem o Núcleo Central das Representações (NC) se referem às palavras e expressões que o software EVOC organizou no quadrante superior esquerdo, isto é, são as palavras e expressões mais prontamente evocadas e que aparecem com maior frequência. São os elementos que, segundo Abric (2001), anunciam a base comum de caráter social e coletivo que define a uniformidade de um grupo. O NC permite, de acordo com Abric (1998), criar ou transformar o sentido dos outros elementos característicos da representação, ganhando um significado e um valor. Além do mais, ele funciona como organizador das representações sociais, determinando o caráter das ligações entre os elementos. As expressões do NC mais resistentes à mudança e por corresponderem aos aspectos históricos e culturais de uma representação, possuem, ainda, a propriedade de dar estabilidade às RS, garantindo a continuação em contextos móveis e evolutivos.

Os dados que aparecem no campo referente à Periferia Próxima (PP) são aqueles que compuseram, após a análise de evocação, o quadrante superior direito (evocadas por último, mas com alta frequência) e o inferior esquerdo (prontamente evocados, mas com baixa frequência). Os dados aqui organizados se referem aos aspectos mais flexíveis e contextuais das representações. São os elementos que, de acordo com Ribeiro (2000) orientam as condutas dos sujeitos na relação com o mundo. A Periferia Distante (PD) é composta pelas palavras do quadrante inferior direito e se referem aos elementos de menor relevância, considerados na análise de evocação como aqueles que expressam os elementos

mais individuais de um RS.

Isto posto, informa-se que as palavras cujas fontes estão destacadas em negrito se referem às palavras que aparecem na representação dos dois grupos de participantes. A Tabela 13, por exemplo, revela a estrutura das RS de adolescente, para PMs e jovens e o núcleo comum da representação de ambos os grupos comporta as seguintes palavras: jovens, rebeldia, pessoas, fase.

O adolescente para PMs

Os resultados da análise de evocação, organizados na Tabela 13, mostram que para os PMs, os adolescentes são, antes de tudo, *jovens*, pertencentes a *famílias desestruturadas*, que agem com *rebeldia*. Eles são considerados, ainda, *pessoas* que vivenciam uma *fase* da vida, seres em processo de *educação*. Estes seis elementos em destaque são determinados a partir de condições históricas, sociológicas e ideológicas. São, portanto, socialmente partilhados e resistentes à mudanças.

Tabela 13. Estrutura da RS de adolescente (PMs versus Jovens)

<i>RS do Adolescente</i>						
PMs (N = 264)			Jovens (N = 269)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
$f \geq 14 / OM < 3,0$			$f \geq 15 / OM < 2,5$			
NC	Jovens	59	1,948	Curtição	116	2,405
	Família desestruturada	37	2,405	Felicidade	37	2,432
	Rebeldia	36	2,333	Fase	43	1,790
	Pessoas	33	2,182	Jovens	43	1,581
	Fase	32	2,313	Pessoas	26	1,577
	Educação	26	2,500	Liberdade	24	2,333
$f \geq 14 / OM \geq 3,0$			$f \geq 15 / OM \geq 2,5$			
PP				Estudo	64	3,047
	Falta	27	3,296	Namoro	36	3,694
	Menor	25	3,680	Amizade	31	3,065
	Escolas	14	4,717	Responsabilidade	29	2,793
				Sexo	23	3,000
	$f < 14 / OM < 3,0$			$f < 15 / OM < 2,5$		
	Comete infrações	13	2,462	Dificuldades	13	1,615
	Irresponsabilidade	13	2,846	Dúvidas	13	2,462
	Imaturidade	11	2,000	Mudanças	12	2,333
	Leis	11	1,818	Amadurecimento	10	2,400
$f < 14 / OM \geq 3,0$			$f < 15 / OM \geq 2,5$			
PD	Mais atenção	11	3,000	Drogas	13	3,846
	Inconseqüente	10	3,500	Escolas	12	2,917
				Família	11	3,545

Total de evocações (PMs = 2.352 / Jovens = 1.735)

Total de palavras diferentes (PMs = 815 / Jovens = 618)

O núcleo central da representação de adolescente por PMs reafirma que os termos adolescentes e jovens são usados, às vezes, indistintamente, para definir o mesmo objeto, marcado pela idéia de *fase*, estes termos complementam ou superpõem sentidos, conforme já evidenciado anteriormente, embora sob o termo *jovens*, uma gama maior de sujeitos possa ser colocada, já que para estes os limites etários são maiores.

Mais uma vez, tem-se a presença do termo *família desestruturada*, que apareceu em segundo lugar no NC, revelando ter grande significância para esse grupo. Ele representa uma concepção nada recente de que os adolescentes agem com irresponsabilidade e incoerência, ou cometem infração porque suas famílias são desestruturadas, mas vincular este termo à representação de um adolescente genérico é algo que merece atenção. Sabe-se que nos primeiros 30 anos do século XX a ligação entre o “adolescente problema” e a desestrutura familiar era direta e o Estado era chamado a intervir para controlar os adolescentes desviantes porque a família não tinha condições de fazê-lo, como mostram as pesquisas de Faleiros (2003) e Freitas (2006). O que se vê aqui é esse termo vinculado a adolescentes, cujas ações não estão demarcadas, adolescentes que supostamente não carregam estigma algum (além do fato de serem adolescentes) nada que possa, historicamente, justificar essa vinculação. Tal fato, portanto, faz presumir uma representação de adolescente muito mais negativa do que se supunha imaginar.

Talvez o termo *rebeldia*, que figura nessa representação, sendo o terceiro mais prontamente e mais freqüentemente evocado, dê suporte para compreender esse fenômeno por meio do qual os adolescentes, de um modo geral, estão sendo vistos como integrantes de famílias não estruturadas. Isto é, para esse grupo a *rebeldia* pode ser algo cuja responsabilidade é da família, e essa *rebeldia* pode também esconder as tradicionais ações transgressoras que costumam ser atribuídas, injustamente, aos adolescentes, pelo simples fato de estarem vivenciando essa *fase* específica da vida.

Por outro lado, os adolescentes são vistos como pessoas. E pensar os adolescentes como *pessoas* significa que a eles estão sendo dadas qualidades que se atribuem especificamente aos seres da espécie humana. A idéia de que os adolescentes estão no momento propício para desenvolver a cognição e também para serem educados de acordo com as regras e normas sociais é um exemplo dessa qualificação.

As palavras do NC de adolescente são cercadas por aquelas que pertencem à periferia próxima e se constituem na interface entre a realidade concreta e o sistema central, tal como postulam Martins, Trindade e Almeida (2003). Os elementos mais flexíveis, com maior possibilidade de mobilidade, e que têm entre as funções aquela de proteção do

núcleo central, são aqui representados pela idéia de *falta* e de *menor*, seguidos dos termos *escolas*, *comete infração*, *irresponsabilidade*, *imaturidade* e *leis*. Todos estes termos que ocupam os lugares intermediários dessa representação, ajudam a explicar definitivamente o surgimento da expressão famílias desestruturadas no NC.

Ora, aqui quando os PMs pensaram em adolescentes, pensaram, de fato, em pessoas cujas vidas são marcadas pela *falta* (de atenção, de recursos materiais, de educação, de responsabilidades...). São *menores*, que, deveriam estar nas *escolas*, mas ao invés disso, *cometem infrações*, agem com *irresponsabilidade* e não respeitam as *leis*. Nota-se que o termo *menor* não é mais recomendado na nova legislação, mas os PMs ainda o utilizam. A doutrina de proteção integral aboliu esse termo carregado de preconceito porque ele se vinculava, especificamente, às crianças e adolescentes pobres e desvalidos, e a doutrina de proteção integral, preconizada legalmente no ECA – documento que os PMs do Batalhão Escolar conhecem muito bem porque é um instrumento de trabalho indispensável, importante e já discutido por estes profissionais – é para todos, ou pelo menos deveria ser.

A periferia distante que representa os elementos mais individuais da representação, sugere que os adolescentes são *inconseqüentes*, mas que precisam de *mais atenção*. Esses elementos indicam que alguns pensam na importância de olhar o adolescente de forma mais cuidadosa, buscando identificar suas necessidades e dando-lhes a *atenção* necessária para ajudá-los a ter um futuro melhor.

O adolescente para jovens

Já os jovens apresentam uma representação de adolescente que, em alguns pontos, coincide com aquela erigida pelos PMs e, em outros, diferencia-se. Os dados da Tabela 13 mostram que para eles a idéia mais freqüentemente e prontamente evocada é a de *curtição*, seguida de *felicidade*. O que está em acordo com a tese de Menandro (2004), cujo “compromisso com o prazer” foi um dos conteúdos da representação de adolescentes identificados nos textos jornalísticos do período compreendido entre 1996 e 2002. A idéia aqui permanece a mesma, já que eles são *jovens* que vivenciam uma *fase* propícia para isso. São *pessoas* cuja expressão de *liberdade* precisa ser respeitada.

A *rebeldia* aparece, mais uma vez, revelando ser uma marca arraigada da representação que se tem de adolescente, algo presente de maneira certa e incisiva na vida dos adolescentes. É o que parece ficar evidente, por exemplo, quando se analisa a pesquisa de Cunha (2000) onde essa idéia de *rebeldia*, evidenciada no NC da representação de adolescentes e a idéia de *sexo*, surgida no sistema periférico também foram encontradas,

entre a representação de adolescência construída por profissionais e educadores.

O *sexo*, bem como o *namoro* e a *amizade*, fazem parte do rol de atividades chamadas de *curtição* e valorizadas entre os adolescentes, mas conforme se percebe quando se analisam os elementos da PP, essa *fase* da vida, na opinião dos jovens, também envolve o *estudo*, a *responsabilidade*, as *dificuldades*, as *dúvidas*, as possibilidades de *mudança* e os processos de *amadurecimento*.

Uma representação próxima a esta foi encontrada por Martins, Trindade e Almeida (2003) em pesquisa sobre adolescência desenvolvida com sujeitos adolescentes. Estas autoras encontraram as palavras *alegria*, *descobertas*, *liberdade*, *problemas* e *responsabilidade* nessa representação. Tais expressões reforçam a idéia de que a *liberdade* é algo desejado pelos adolescentes, mas eles também têm clareza da necessidade de se envolverem com ações responsáveis, visto que vivenciam uma fase em que também há *problemas*, *dificuldades* a serem superadas.

A idéia de que os adolescentes passam por fases de *mudanças* e estão em processo de *amadurecimento* se coaduna a com “velha” representação de adolescência disseminada pela Psicologia do Desenvolvimento em que o fator biológico comanda um processo de *mudanças* no corpo em função da puberdade. Tais mudanças seriam acompanhadas por um *amadurecimento* que não é apenas do corpo, mas também psicológico.

Na PD podem ser encontrados os termos: *drogas*, *escolas* e *família*. Estes elementos também participam de uma representação socialmente arraigada em que se ressalta o perigo de envolvimento dos adolescentes com as *drogas*, conforme discute Ramos (2007) e Abramovay (2002), e a importância de duas instituições sociais que, embora estejam longe dos elementos centrais da adolescência, podem ajudar a prevenir tal problema nessa *fase*: a *escola* e a *família*.

A importância da escola na vida do adolescente é ressaltada por Luciana de Oliveira Campolina, em pesquisa desenvolvida no ano de 2007, cujas conclusões levam a crer que a escola se constitui como um campo relacional muito rico para as transições dos sujeitos (infância-adolescência-idade adulta) uma vez que integra seres nas mais diversas fases e produz a condição da intersubjetividade. Trata-se, portanto, de um contexto dinâmico onde os relacionamentos sociais acontecem e promovem experiências importantes na vida de seus atores. As significações dadas às experiências dos estudantes teriam, assim, um efeito identitário sobre a constituição social do desenvolvimento na transição da infância para a adolescência.

Tanto na representação dos PMs quanto dos jovens, percebe-se a força que a idéia de

fase representa no imaginário social quando os indivíduos pensam o que caracteriza o adolescente. Pensar o adolescente como um sujeito que vivencia no seu desenvolvimento uma fase transitória é, segundo Ozella (2003), considerar que ele está em um constante movimento de transição para a vida adulta. Compreende-se, assim, que ele vive em um “recorte no tempo” onde há características que o tipificam. Sobre essa idéia de fase na adolescência, Menandro (2004) faz uma discussão interessante para mostrar que o ser humano vivencia em seu desenvolvimento diversas fases, a infância, a idade adulta, a velhice, mas a ênfase que se dá na adolescência parece ser maior e mais estigmatizadora do sujeito e, em nome dela, perde-se o sentido próprio da historicidade na vida de cada um.

O “adolescente normal” para PMs

Quando o adolescente carrega a qualificação de “normal” as representações sociais, tanto de PMs quanto para jovens sofrem algumas modificações interessantes. Conforme fica evidenciado na Tabela 14, os PMs, por exemplo, passam a demonstrar que os elementos mais fortemente arraigados levam a entender que na concepção deles o adolescente normal é uma pessoa que tem *família estruturada*, que efetivamente *estuda*, que *tem* uma *vida* também normal, com acesso a bens materiais e culturais capazes de torná-lo um sujeito *respeitador*. O verbo *estuda*, conjugado no presente, reforça que estes adolescentes não são apenas qualificados de estudantes, eles, de fato, estão implicados com as atividades escolares, na condição de estudantes ativos, preocupados com sua *educação e seu futuro*. As palavras da PP revelam que a *boa escola* e a *educação* que recebem nela, e na *família estruturada*, dão o suporte necessário para esse “desenvolvimento normal”.

É importante observar também que o termo *rebeldia* vem acompanhado da palavra *criança*, uma forma de justificar as ações adolescentes com a idéia de que os adolescentes são *crianças* que ainda não se transformaram em adultos completos, por isso agem com *rebeldia*. Vincular a rebeldia com uma possível permanência do sujeito nos ideários da infância é usar de um eufemismo que não está presente nos trabalhos de Erikson (1976), Stanley Hall (1904), Aberastury (1983) e Aberastury e Knobel (1988), mesmo porque o que se pretende mostrar nestes e em outros trabalhos é que aceitar normas e respeitar fronteiras não é um procedimento comum na adolescência e a verdadeira *rebeldia* adolescente é aquela constituída na oposição a figuras de autoridade como os próprios pais ou professores.

Tabela 14. Estrutura da RS de adolescente Normal (PMs versus Jovens)

<i>RS de adolescente normal</i>						
PMs (N = 245)			Jovens (N = 260)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
	$f \geq 26 / OM < 3,0$			$f \geq 14 / OM < 2,5$		
NC	Família estruturada	83	2,891			
	Estuda	60	2,150	Estudante	79	2,190
	Pessoas	45	2,533	Responsabilidade	40	2,200
	Vida	29	2,897	Pessoas	27	1,629
	Tem	29	2,724	Tem	22	2,136
	Fase	27	2,700	Rebeldia	20	2,400
	Respeitador	26	2,846			
	$f \geq 26 / OM \geq 3,0$			$f \geq 14 / OM \geq 2,5$		
PP				Curtição	76	2,513
				Felicidade	36	2,472
	Boa escola	45	3,000	Namoro	35	3,457
				Trabalho	30	2,866
				Amizades	26	3,115
				Família	22	2,773
	$f < 26 / OM < 3,0$			$f < 14 / OM < 2,5$		
	Educação	25	2,369	Escola	13	2,462
	Rebeldia	25	2,760	Educação	10	2,400
	Criança	20	2,150			
	$f < 26 / OM \geq 3,0$			$f < 14 / OM \geq 2,5$		
PD				Inteligente	12	3,083
	Futuro	25	3,143	Educado	12	2,833
	Amizades	19	3,632	Liberdade	12	2,583
				Saudável	10	2,700
				Futuro	9	2,556

Total de evocações (PMs = 2.209 / Jovens = 1.647)

Total de palavras diferentes (PMs = 658 / Jovens = 621)

Também se pode pensar na chamada “Síndrome da Adolescência Normal”, de Aberastury e Knobel (1988), em que se considera a adolescência uma fase de atitudes sociais reivindicatórias, de condutas direcionadas mais pela ação do que pelo pensamento, de separação progressiva dos pais e de variações do estado de ânimo, fatores estes que podem explicar a *rebeldia*, ingrediente que, segundo estes autores, é essencial nessa fase.

Na representação de adolescente normal por PMs a idéia de futuro e as amizades são termos que marcam a diferença entre os adolescentes normais e os demais, porque estes têm um futuro garantido, um futuro em que os amigos estão presentes, o que não parece acontecer com os adolescentes carentes, infratores ou com o adolescente genérico que, tal como foi possível perceber, carrega marcas de uma representação bastante negativa.

O “adolescente normal” para Jovens

Já para os jovens, os elementos que organizam a RS de adolescente normal, mostrados na Tabela 14, são: *estudante, responsabilidade, pessoas, tem e rebeldia*. Imersos em uma lógica socialmente construída, os jovens tomam os “adolescentes normais” ainda pela identidade de estudante, termo mais prontamente e mais freqüentemente evocado por eles, que demonstra a interiorização de uma representação mais hegemônica de adolescentes. Aqui a idéia de responsabilidade tem peso maior, tal como ocorreu nas análises de Martins, Trindade e Almeida (2003), pois ser um adolescente normal significa aderir a um discurso de compromisso, sobretudo com a própria educação, com o próprio futuro e com a própria vida. Além do mais, a idéia de responsabilidade aproxima os adolescentes dos sujeitos adultos e conforme observa Cunha (2000) a fase adulta parece ser considerada como um ótimo período do desenvolvimento, uma vez que aglomera em si uma quantidade de características socialmente desejadas e valorizadas no ser humano.

Esse resultado mostra uma aproximação com a RS de adolescente normal construída pelos PMs, sobretudo no que se refere aos termos *pessoas* e *tem*. Deixando mais uma vez transparecer a idéia de que ser um adolescente normal é ser uma pessoa que tem família, tem casa, tem escola, tem diversão, tem amizades, tem saúde...

A representação de adolescente normal por jovens, que se pode tomar como a representação de si, a idéia de rebeldia aparece também com grande força, revigorando a observação de que o adjetivo rebelde passou a ser, naturalmente, vinculado aos adolescentes, tal como evidenciado nas entrelinhas da “Síndrome da Adolescência Normal”. Entretanto, a rebeldia se contrapõe à idéia de responsabilidade, indicando, conforme Martins, Trindade e Almeida (2003), que o adolescente “é um indivíduo que precisa ser ‘domado’ para assumir as suas responsabilidades e, futuramente tornar-se um adulto” (p. 565).

Esse fato, de considerar como parte de sua própria representação algo que é de caráter social, é explicado por Doise (1999). Para ele, a representação de si é um sistema cognitivo organizado e regulado pelas dinâmicas sociais. Assim, quando um indivíduo descreve a si próprio ele se utiliza e dispõe de todo um saber comum já organizado que circula nos contextos sociais dos quais participa. Ou seja, a identidade pessoal pode ser considerada um princípio organizador das tomadas de posição concernentes ao “eu” nas relações simbólicas com outros indivíduos e grupos.

Essas tomadas de posição refletem, necessariamente, as inserções específicas do “eu” no conjunto dessas relações. O que faz compreender que, mesmo ao falar de si, os sujeitos

revelem conteúdos que já estão postos socialmente e circulam, por meio dos processos de comunicação. Entretanto, Doise (1999) observa que as relações simbólicas das quais os sujeitos participam não continuam igualmente presentes nas suas consciências. Em função das situações, diferentes relações, tornam-se mais salientes e ensejam aspectos identitários diferentes.

Observa ainda que, os termos *curtição* e *felicidade*, que na representação do adolescente genérico apareciam no NC, agora na RS de adolescente normal aparecem na periferia próxima, indicando a concepção dos jovens, de que para o adolescente normal, é mais importante ser estudante, assumir suas responsabilidades de estudante, do que se divertir. Compõem ainda a PP os termos *namoro*, *amizades*, *trabalho*, *família*, *escola* e *educação*. O termo *trabalho* aparece reforçando a idéia de que a obrigação mais efetiva de um adolescente que leva uma vida normal é estudar e não trabalhar.

Não é de se estranhar que a palavra escola, embora esteja estritamente relacionada com o termo estudante não apareça no núcleo central dessa representação já que para muitos adolescentes, especialmente aqueles de estrato social mais favorecido, ela representa, em grande medida, um lugar de diversão. É lá que muitos grupos se encontram, é lá que estão as paqueras e que acontecem as descontraídas conversas na hora do intervalo. Então, faz sentido que *curtição*, *felicidade*, *namoro*, *amizades* e *escola* apareçam juntos na estrutura representacional do adolescente normal.

Os termos *educação* e *família*, que também se hospedam na PP, dão sustentação para as ações responsáveis dos adolescentes estudantes e para as ações de diversão desses mesmos adolescentes, que têm em suas famílias o suporte e as condições necessárias para o envolvimento em ambas as atividades.

Complementam a estrutura da representação em destaque, as palavras: *inteligente*, *educado* e *saudável*, que aparecem na PD e qualificam o adolescente normal, a partir da visão de alguns participantes. A idéia de *liberdade* também aparece e vem acompanhada de idéia de *futuro* que fecha a representação de adolescente normal, indicando que para os sujeitos considerados normais, mesmo sendo adolescentes, pessoas que buscam maior liberdade e que gostam de curtir a vida, se divertir com amigos e namorar. Para os jovens, o futuro dos adolescentes normais é mais promissor. Idéia oposta a esta aparece na representação de “adolescentes carentes”, na Tabela 15, conforme se pode ver na avaliação que os PMs fazem.

O “adolescente carente” para PMs

Ser um adolescente carente é, sobretudo, conviver com o sentimento de *falta* (palavra evocada 352 pelos PMs) e no seio de *famílias desestruturadas*, idéia mais uma vez chamada a justificar e explicar as dificuldades pelas quais os adolescentes vivenciam.

Tabela 15. Estrutura da RS de adolescente Carente (PMs versus Jovens)

<i>RS de Adolescente Carente</i>						
PMs (N = 243)			Jovens (N = 261)			
NC	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
	$f \geq 20 / OM < 2,5$			$f \geq 14 / OM < 2,5$		
	Falta	352	2,431	Falta	154	2,060
	Família desestruturada	69	2,304	Pobreza	52	2,230
	Pobreza	62	2,290	Estudante	50	1,900
	Estudante	28	2,143	Fome	17	2,412
				Responsabilidades	17	1,941
PP	$f \geq 20 / OM \geq 2,5$			$f \geq 14 / OM \geq 2,5$		
	Mais atenção	38	3,000	Família	32	2,563
	Pessoa	22	3,091	Amizades	23	3,000
	Escola	22	2,682	Mais atenção	20	2,950
				Namorar	14	3,214
				Alegria	14	3,141
				Sem amor	14	2,857
PD	$f < 20 / OM < 2,5$			$f < 14 / OM < 2,5$		
	Responsabilidades	16	2,188	Órfão	9	2,111
	Educado	16	2,188	Necessitado	8	2,250
	Sem amor	15	2,467	Pai	8	1,500
	Respeitador	15	2,333	Normal	7	2,286
	Tem problemas	13	1,846	Rua	7	2,000
				Mãe	7	1,286
PD	$f < 20 / OM \geq 2,5$			$f < 14 / OM \geq 2,5$		
	Futuro	18	3,056	Solitário	9	2,667
	Discriminado	15	2,867	Inteligente	8	3,250
	Solitário	14	3,357	Discriminado	7	3,000

Total de evocações (PMs = 1.990 / Jovens = 1.674)

Total de palavras diferentes (PMs = 576 / Jovens = 559)

No caso dos “adolescentes carentes” suas famílias desestruturadas explicariam a idéia de *falta*. Essa falta é qualificada pelos PMs como sendo material, decorrente da *pobreza*, e também emocional, decorrente da falta de atenção, limites e carinho. Assim, nessa lógica é a desestrutura familiar, suas condições sócio-econômicas, e seus padrões afetivos, que determinam os elementos da representação social de adolescente carente.

Além dos termos *falta*, *família desestruturada* e *pobreza*, figura no NC da representação de adolescente carente a palavra *estudante*. Ser estudante é algo que tem marcado profundamente a adolescência, independente do estrato social a que pertença. No

caso das representações acerca dos “adolescentes carentes” ser estudante e se fazer presente na *escola*, termo que aparece na PP dessa representação, fazendo dela uma aliada, talvez seja, na visão dos PMs, a única possibilidade desses adolescentes alcançarem um futuro melhor. É a idéia de que pobreza se supera com formação, educação, conhecimento, que figura nessa representação.

O adolescente carente é uma pessoa que merece mais atenção. Essa atenção da qual os PMs falam deve vir do governo, já que as famílias, com toda a sua falta de estrutura, não tem conseguido oferecê-la aos adolescentes. A falta de estrutura familiar leva os adolescentes a terem mais responsabilidades em suas vidas, porque eles próprios precisam encontrar meios de sustentação e de oportunidades para acessar bens materiais de que precisam ou desejam. Fato este já evidenciado no livro de Machado (2004) em que Jajá, um adolescente pobre, resolve consertar pranchas de surfe para poder comprar o que deseja. Desenvolver atividades responsáveis é algo que os adultos apóiam e até aconselham na adolescência, desde que os estudos sejam prioridade.

Entre os elementos presentes na PP da representação social do adolescente carente, além de considerá-los seres com maior responsabilidade, os PMs também consideram que eles são educados e respeitadores, expressões que não aparecem na representação social do adolescente genérico, mas aparecem na representação do adolescente normal, mostrando, assim, uma aproximação com estes adolescentes. Entretanto, os adolescentes carentes, educados e respeitadores, são pessoas sem amor e que têm problemas em suas vidas.

Na avaliação de alguns PMs, cujas representações ajudam a compor os elementos da periferia distante, os problemas enfrentados pelos “adolescentes carentes” seriam responsáveis por distanciá-los de um futuro mais promissor, por serem discriminados. Uma das conseqüências dessa discriminação seria a solidão enfrentada por esses adolescentes. Toda a estrutura dessa representação leva ao entendimento de que os “adolescentes carentes” são as grandes vítimas da desestrutura familiar.

De fato, segundo Coimbra e Nascimento (2003), há na sociedade brasileira um discurso preconceituoso que vincula “emprego fixo” com “família organizada”. Essa relação representaria um modelo ou uma norma que garante o reconhecimento e a aceitação dos sujeitos nas suas comunidades. Aqueles que não pertencem a “famílias organizadas” ou poder-se-ia dizer, “estruturadas”, são vistos com certa desconfiança e são afastados do convívio social. O que faz supor que a idéia de adolescente carente como alguém discriminado e com poucas amizades pode estar ancorada nesse discurso.

São os coitadinhos, que necessitam de mais atenção e de uma boa formação para

crescer na vida, o que justifica os projetos de ONGs, como o CEPAR (Centro de Educação Profissionalizante de Araraquara), cujo objetivo principal é educar e profissionalizar o adolescente carente, preparando-o para o mercado de trabalho. Ou ainda de parlamentares, como o Projeto de Lei nº. 161/04 de autoria do Senador Romeu Tuma, que cria o “Programa Nacional de Apoio ao Adolescente Carente”. Iniciativas que visam integrar o adolescente carente no mercado de trabalho por meio dos estágios remunerados, mão de obra barata, que beneficia mais os empresários do que os próprios adolescentes, precisam estudar e ao mesmo tempo estarem envolvidos com a responsabilidade de uma carga de trabalho semanal nem sempre é condizente com sua situação de aprendiz.

A população de estratos sociais menos favorecidos é marcada, portanto, pela necessidade do trabalho adolescente e infantil, densamente relacionado às carências do sistema educacional e à deficiência de políticas públicas que atendam às suas necessidades de sobrevivência. O governo brasileiro constrangido, principalmente no panorama internacional, criou na década de 1990, de acordo com Alberto (2003), dois programas sociais na tentativa de minimizar tal problemática: o PRONAGER (Programa Nacional de Geração de Emprego e Renda) e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil).

As políticas assistenciais e compensatórias, com o objetivo de comprometer positivamente, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, acabam por desmobilizar as lutas pelos direitos e têm base, conforme observam Coimbra e Nascimento (2003) na opinião corrente na sociedade capitalista, de que as crianças, os adolescentes e os jovens pobres estariam pré-destinados a representar um “perigo social”. Isto é, criam-se essas políticas mais para impedir ou conter as ações decorrentes da marginalidade do que propriamente para dar condições de vida melhor a estes indivíduos e suas famílias. Tal idéia, discutem as autoras, tem sustentação no século XX, pelas teorias racistas, eugênicas e higienistas, até hoje difundidas.

Essa lógica capitalista ajuda a reproduzir o modelo há muito vigente de que aos pobres reserva-se o direito de trabalhar, de vender sua mão de obra barata, enquanto aos mais abastados dá-se a condição de se tornarem cidadãos, seres pensantes, capazes de, no futuro, ocuparem, mais facilmente, cargos de chefia, de liderança. Sob o pretexto da profissionalização muitos contribuem para que os “adolescentes carentes” permaneçam carentes.

As políticas públicas, tal como pensadas, não possibilitam a superação da pobreza política, compreendida por Demo (2006) como a representação da subalternidade, da experiência da imposição social e da injustiça, que transforma as pessoas desprovidas de

bens materiais e culturais em massa de manobra da elite, cujo projeto consiste em consolidar a marginalização dos pobres e estimular a ignorância popular.

O “adolescente carente” para Jovens

A representação do adolescente carente pelos jovens (Tabela 15), também está amplamente compreendida pela idéia de *falta*. Muitos elementos dessa representação se assemelham àqueles que formam a estrutura da RS de adolescente carente para PMs. Para os jovens, a *falta*, material e emocional vivida pelos “adolescentes carentes” também é decorrente da *pobreza*, mas a idéia de família desestruturada não aparece aqui, embora a família seja uma instituição central na origem do afeto de que o adolescente necessita.

O NC dessa representação comporta não apenas a idéia de falta e pobreza. Ela aponta também para um adolescente que passa *fome*, que é *estudante* e que tem mais *responsabilidades* por exigência de sua própria condição sócio-econômica. A responsabilidade sugere o envolvimento no mundo do trabalho, o que antecipa a entrada dos adolescentes carentes na fase adulta, onde trabalhar é a principal atividade a ser exercida. O trabalho para estes adolescentes representa o sustento não apenas próprio, mas de todos os membros da família. E, ao que parece, a responsabilidade com o trabalho é um importante passo para a organização e estruturação familiar.

Na PP os elementos revelam um adolescente que carece de uma *família*, que tem poucas *amizades*, que precisa de *mais atenção*. Alguém que precisa *namorar*, que precisa de mais *alegria*. Uma pessoa *sem amor*. O adolescente carente é um *órfão*. Um *necessitado*, alguém sem *pai* nem *mãe*, que vive na *rua*, que não leva uma vida *normal*. As palavras *família*, *pai*, *mãe*, *namorar*, *alegria*, *amizades* revelam a importância da convivência com pessoas significativas. A *família* como instituição socializadora, reguladora e disciplinadora não ocupa aqui o núcleo da RS de adolescente carente, mas ocupa um lugar importante para mostrar que é dela que surgem o abrigo e a orientação necessária aos adolescentes. A ausência das relações familiares e com pares dá ao adolescente carente a condição de ser *solitário*, alguém isolado do mundo, uma pessoa que, embora seja *inteligente*, é *discriminado*. Essa discriminação se dá, justamente, pela falta da família e de condições econômicas que concedam ao adolescente um lugar de destaque nos grupos sociais que frequenta (escola, rua), o que prejudica, por sua vez seus processos afetivos.

Nota-se que o fato de ser carente é algo que faz o adolescente perder certos estereótipos como a rebeldia, por exemplo. Nem jovens, nem PMs mencionaram este

substantivo na RS de adolescente carente. Além do mais, os problemas vivenciados por estes adolescentes em especial não parecem estar ligados à “fase difícil da vida” como se vinha proclamando com Stanley Hall, mas a uma situação social e econômica de vida em que superar dificuldades é algo que exige esforço, interesse e dedicação do próprio adolescente, além da ajuda do Governo, de ONGs, das igrejas, da sociedade.

Alguns termos encontrados na RS de adolescente carente foram encontrados por Martins (2002) na RS de suicídio entre adolescentes. No trabalho de Martins, desenvolvido com 360 adolescentes. Os participantes moradores da região urbana indicaram que a idéia de solidão aproxima os adolescentes do suicídio, para estes a socialização entre os pares e o apoio familiar são imprescindíveis para que os adolescentes vivam bem. Seriam, portanto, fatores de risco relacionados ao suicídio os problemas familiares, como a separação dos pais, os maus tratos, a negligência parental, além de dificuldades de relacionamento advindos de um rebaixamento da auto-estima e síndromes psiquiátricas. Já para os participantes da região rural, somam-se a estes fatores aqueles relacionados com o mercado profissional, o desemprego, os baixos-salários, as dificuldades financeiras.

A falta de amor, a solidão e os problemas econômicos e sociais são exemplos de palavras evocadas na pesquisa de Martins (2002), sobre suicídio entre adolescentes e aqui, na RS de adolescente carente o que leva a compreensão de que, no imaginário social, os adolescentes que em seus contextos vivenciam tais situações não levam uma vida normal e necessariamente merecem de mais atenção e proteção.

O “adolescente infrator” PMs

Na RS de adolescente infrator, o elemento mais rapidamente e freqüentemente evocado pelos PMs foi o termo falta (ver Tabela 16), tal como aconteceu na RS de adolescente carente.

Novamente a idéia de *falta* qualifica um adolescente. Aqui essa falta que também é material e afetiva, transforma-se, não raras vezes, em criminalidade, já que sem a família e sem apoio social, o adolescente não consegue a sustentação necessária para superar os problemas.

Todos essas palavras que aparecem no NC dão a entender que a ausência do apoio familiar e social é o fator responsável pelo envolvimento dos adolescentes com a criminalidade. Ora, se a família e a sociedade, instâncias reguladoras estão ausentes, então, quem vai vigiar e orientar o adolescente?

Tabela 16. Estrutura da RS de adolescente Infrator (PMs versus Jovens)

<i>RS de "Adolescente Infrator"</i>						
PMs (N = 243)			Jovens (N = 252)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
	$f \geq 24 / OM < 3,0$			$f \geq 26 / OM < 2,5$		
NC	Falta	194	2,525	Criminalidade	64	1,453
	Família	50	2,499	Violência	38	2,079
	Sem apoio social	41	2,780	Pobreza	33	2,333
	Criminalidade	27	2,333	Família	26	2,308
	Problemas	24	2,542			
	$f \geq 24 / OM \geq 3,0$			$f \geq 26 / OM \geq 2,5$		
PP				Falta	145	2,848
	Drogas	30	3,400	Não respeita	84	2,559
				Sem	82	73,996
				Drogas	46	2,761
	$f < 24 / OM < 3,0$			$f < 26 / OM < 2,5$		
	Não respeita	23	2,565	Roubo	24	1,875
	Abandonado	23	2,304	Irresponsabilidade	23	2,217
	Impunidade	18	2,833	Sem carinho	16	2,375
				Vandalismo	15	2,467
	$f < 24 / OM \geq 3,0$			$f < 26 / OM \geq 2,5$		
PD				Pessoa	19	2,947
	Abandonado pelo Estado	20	3,000	Triste	18	2,722
				Solidão	17	2,529
				Faz coisas erradas	16	2,875

Total de evocações (PMs = 1.953 / Jovens = 1.988)

Total de palavras diferentes (PMs = 552 / Jovens = 520)

Se não há quem supervisione, mais facilmente o adolescente pode se envolver com drogas e daí em diante o passo para a prática da criminalidade é bastante curto, conforme já foi evidenciado em algumas pesquisas (Almeida, 2005; Almeida e Bareicha, 2004; Batista, 2003, Magro, 2002; Souza, 2005).

O sistema periférico, denominado de PP, traz os elementos mais circunstanciais da RS em foco e nele a palavra *drogas* figura como possível explicação para a criminalidade e para os problemas enfrentados pelos "adolescentes infratores". O adolescente entra em um círculo vicioso que tem início no sentimento de falta, passa para o envolvimento com as drogas. Cada vez mais não respeita normas nem leis e, sendo assim, mais discriminado e abandonado fica, já que infringe normas socialmente estabelecidas. O falso sentimento de *impunidade* que vivencia seria o ponto final e, portanto, impulsionador de todo o ciclo novamente.

Abandonado pelo Estado, expressão que se percebe na PD dessa representação, e por todos, o adolescente infrator se vê à margem de um processo social onde lhe falta tudo (limites, amor, carinho, família, dinheiro). Sua situação de vida impede que uma

perspectiva de futuro se estabeleça. As palavras educação e futuro, que aparecem nas RS de adolescente normal e carente, não figuram em momento algum. É como se para eles não houvesse mais solução. Educação, trabalho, nada disso seria capaz de tirá-los dessa condição de autores de atos infracionais.

Os “adolescentes infratores”, distantes das instituições reguladoras e socializadoras (escola, família, sociedade) não adquirem parâmetros fronteiriços para suas ações e o fato de não serem detidos em prisões tradicionais e julgados como adultos, leva ao entendimento errôneo de que para ele não há punição. Essa idéia de impunidade é bastante difundida entre os PMs e circula na sociedade com muita ênfase sempre que um adolescente comete um ato infracional grave. Diante dessas situações muitos consideram que o Estatuto da criança e do adolescente, Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, é brando e permissivo demais, que protege bandido e incentiva a prática da infração.

Se o adolescente carente se aproxima da representação de adulto pelo envolvimento com o trabalho, o adolescente infrator o faz mediante o ato infracional, fato que fica marcado na forma como os PMs se referem a eles na descrição imaginária que fazem. Os adolescentes infratores são vistos como homens feitos, pessoas para as quais a idéia de ser em desenvolvimento não se faz mais adequada.

O “adolescente infrator” para Jovens

Os elementos centrais da RS de adolescente infrator por jovens têm nas palavras *criminalidade, violência, pobreza e sem-família* suas expressões mais marcantes. É a clara relação entre violência e pobreza que se ergue aqui, agora entre os próprios jovens, para explicar os atos desviantes. Embora várias pesquisas sustentem que não há causalidade estrita entre violência e pobreza (Adorno, 2002; Almeida, 2006; Assis, 1994; Camacho, 2001; Cano & Santos, 2001; Sposito, 1998; Zaluar, 1994, 1999) o que se percebe é que, no imaginário social, esses dois fenômenos caminham lado a lado.

Mesmo sendo a violência um fenômeno muito abrangente e complexo e mesmo sabendo que adolescentes de estratos sócio-econômicos mais elevados também cometem infrações graves, os jovens não conseguem se desvencilhar dessa idéia que liga pobreza com violência porque ela faz parte das entranhas sociais de tal modo que não é fácil escapar dela. Faleiros (2003) já sinalizava que o Código de 1979 tinha na situação de pobreza a conotação de “situação irregular”, o que fazia dos pobres os potencialmente perigosos. Fato evidenciado também por Batista (2003) ao estudar a ligação entre drogas e adolescência no Rio de Janeiro.

Abramovay e cols. (2002), diante dessa correlação insistente entre pobreza e marginalidade, alertaram para a necessidade de compreensão da pobreza como algo que cria fatores de riscos, que diminuem a esperança de vida e prejudicam a sua qualidade. A pobreza, segundo as autoras, quando atinge as crianças e os jovens, cria insuficiências que comprometem não somente o futuro dos indivíduos, mas o futuro da sociedade como um todo.

É essa compreensão corroborada por Abramovay e cols. (2002) que parece estar visivelmente posta na mente dos jovens, já que para explicar a correção entre violência e pobreza eles trazem na PP os elementos: falta, não respeita, sem e drogas. Isto é, o sentimento de falta, decorrente da pobreza, atrelado a situação em que o adolescente vive sem família, sem limites, sem escola, sem acesso ao mínimo necessário para sua sobrevivência, leva o adolescente a desrespeitar leis e normas sociais e a se envolve com drogas e com toda promessa de ganho fácil que dela deriva. É o mesmo círculo vicioso evidenciado pelos PMs que se pode visualizar.

Os demais elementos da PP presentes nessa representação de adolescente infrator revelam ao entrar nesse círculo vicioso do qual se falou anteriormente, o adolescente comete *roubo*, atitudes de *irresponsabilidade*, como o *vandalismo*, e passa a viver *sem carinho*, sem compreensão. A decorrência disso, para alguns PMs, cuja representação ocupa a PD, é que o adolescente infrator se torna uma pessoa triste, que vive na solidão, justamente porque faz coisas erradas, atos que a própria desvantagem social o leva a cometer, já que ele não tem condições de, sozinho, encontrar as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades, sair da situação de risco psicossocial e galgar espaços privilegiados na vida.

As marcas negativas da adolescência como a rebeldia, por exemplo, ganham aqui roupagens mais pesadas, tanto na representação de jovens quanto de PMs, e passa a ser vista como infração. Do mesmo modo, ao contrário dos demais adolescentes, aquele qualificado de infrator não é visto como estudante, ele é o adolescente violento que responde com violência a violência que sofre, deixando transparecer o quanto é difícil para ele conviver com o ônus da falta de acesso aos direitos sociais fundamentais. E o quanto é prejudicial ao seu desenvolvimento não está sob a égide das instituições socializadoras e reguladoras.

De um modo geral, as representações de adolescentes apresentam elementos em comum e elementos que se diferenciam de acordo com os contextos situacionais dos objetos da representação. Assim, por exemplo, o adolescente genérico é marcado pela idéia

de fase, de rebeldia, como o é o adolescente normal, mas não o é o adolescente carente ou o infrator. A estrutura da representação de um adolescente genérico também apresenta elementos que só aparecem na representação de adolescente infrator, como é o caso das drogas.

Quando as palavras de uma e outra representação são cotejadas, percebe-se uma aproximação entre as representações de um adolescente genérico e do adolescente normal. Uma visível aproximação também se dá na representação do adolescente carente e do adolescente infrator. Nos dois primeiros (adolescente genérico e adolescente normal) as idéias de fase, rebeldia, curtição, felicidade, liberdade e namoro aparecem modelando um adolescente marcado por características negativas historicamente evidenciadas, e ao mesmo tempo marcado pela idéia de curtição, diversão. Enquanto que nos dois últimos casos (adolescente carente e adolescente infrator), vê-se expressões como falta, pobreza, solidão, problemas, o que mostra um adolescente estigmatizado de forma muito negativa e com pouquíssimos espaços mudança.

Essas aproximações não se dão por acaso. Se por um lado, o adolescente de um modo geral e o adolescente normal, em particular, ainda guardam resquícios de um modo de compreender essa fase da vida, pautado nas idéias que a Psicologia do Desenvolvimento ajudou a disseminar. Por outro, o adolescente carente e o adolescente infrator apresentam vestígios claros da forte ligação entre violência e pobreza que ainda ocupa lugar privilegiado na sociedade atual. O que parece diferenciar estes dois últimos adolescentes é o envolvimento com as drogas e o cometimento do ato infracional em si. É como se o adolescente carente tivesse todas as condições favoráveis para se tornar infrator e o que vai fazê-lo adentrar ou não nessa categoria é o uso ou não das drogas, é a decisão de transgredir ou não às leis, recaindo sobre o adolescente carente toda a responsabilidade de suas ações.

2 – RS DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES PARA POLICIAIS E JOVENS

2.1 – O conteúdo e a estrutura dos elementos do Campo Comum

Os direitos dos “adolescentes normais” para PMs

O direito à educação e à família é o que marca de modo mais incisivo o NC dessa representação (Tabela 17). Estas duas instituições socializadoras seriam as grandes responsáveis pela normalidade na vida desses sujeitos.

Tabela 17. Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Normais (PMs versus Jovens)

<i>Direitos dos Adolescentes "Normais"</i>						
PMs (N = 244)			Jovens (N = 245)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
	$f \geq 20 / OM < 2,5$			$f \geq 20 / OM < 2,5$		
NC	Educação	113	2,468	Educação	71	2,253
	Família	69	2,319	Mais atenção	35	2,027
				Mais oportunidades	25	1,879
				Vida	21	1,952
PP	$f \geq 20 / OM \geq 2,5$			$f \geq 20 / OM \geq 2,5$		
	Direitos sociais	42	2,952			
	Mais atenção	36	2,527			
	Saúde	34	2,676	Amizades	22	2,682
	Lazer	26	3,538	Família	22	2,545
	Trabalho	24	3,333			
	Ter	26	2,577			
	$f < 20 / OM < 2,5$			$f < 20 / OM < 2,5$		
	Ter deveres	15	1,733	Trabalho	19	2,211
	Vida	12	2,333	Amor	14	2,286
Cometer infração	12	2,083	Moradia	13	2,308	
Dever do Estado	11	2,182	Igualdade	13	1,308	
Proteção	11	1,909				
PD	$f < 20 / OM \geq 2,5$			$f < 20 / OM \geq 2,5$		
	Moradia	16	3,688	Curtição	17	2,588
	Alimentação	15	3,867	Alegria	15	3,267
	Governo ausente	14	2,786	Alimentação	12	3,000
	Segurança	12	3,917	Liberdade	12	2,500
	Cumprir pena	11	2,727	Lazer	11	3,182
				Saúde	10	2,600

Total de evocações (PMs = 1.839 / Jovens = 1.394)

Total de palavras diferentes (PMs = 726 / Jovens = 560)

Na representação dos direitos dos adolescentes normais, muitas palavras aparecem no sistema periférico próximo, mas, por vezes, essas palavras revelam uma não concordância dos PMs com certos direitos destinados aos adolescentes ou talvez com o ECA em particular. Ao mesmo tempo em que os PMs sinalizam que os adolescentes têm que ter direito aos direitos sociais (como saúde, educação, assistência social, lazer, trabalho, segurança, moradia) e que têm que ter mais atenção, eles sinalizam também que os adolescentes têm que ter deveres. Falam do direito à vida, mas entendem que a legislação brasileira concede a estes adolescentes o direito de cometer infração também.

Vê-se quase que um desabafo dos PMs no que tange aos direitos dos adolescentes normais como se considerassem que eles têm direitos demais. São direitos, cuja responsabilidade é dever do Estado, como é o caso dos direitos de proteção. A impressão que fica na análise das palavras que compõem a PP é que os PMs têm clareza de quais são os direitos destinados aos adolescentes, mas consideram que a eles também devem ser

destinados deveres. Além do mais, ter leis muito protetoras do adolescente favoreceria a prática da infração.

Uma análise das palavras que aparecem na área residual ou na PD da RS dos direitos dos adolescentes normais, revela que os direitos à moradia, à alimentação, à segurança são menos importantes aqui, supostamente porque estes adolescentes já teriam acesso a estes direitos não havendo, portanto, necessidade de reafirmação deles. A palavra segurança se faz importante ainda na contraposição da idéia de que o perigo ronda a vida dos adolescentes normais, mesmo porque eles são rebeldes e podem se envolver em situações que exijam por parte dos adultos um cuidado maior e maneiras mais eficazes de preservação.

A expressão governo ausente que aparece nesse campo também faz supor que mesmo o governo não fazendo valer esses direitos, os adolescentes normais têm outros meios para supri-los. E mais uma vez o termo cumprir pena sugere que estes adolescentes merecem ser responsabilizados por seus atos e que mesmo tendo o suposto direito de cometer infração, eles não cumprem pena.

Na verdade, por determinação do ECA aos adolescentes que cometem um ato infracional são reservadas as medidas sócio-educativa, com restrição de liberdade ou não, mas não há uma pena a ser cumprida. No entanto, é curioso notar que os termos cometer infração e cumprir pena presentes na representação de adolescentes normais dão uma conotação de revolta, é como se alguns PMs estivessem demonstrando uma clara oposição com relação aos direitos destinados aos adolescentes normais. Talvez eles acreditem que estes adolescentes têm liberdade demais e são pouco responsabilizados pelos seus atos.

O conjunto de dados da pesquisa revela uma idéia que parece ser comum entre os PMs que é de que o ECA é um mecanismo de superproteção e a sensação de impunidade que os adolescentes têm incentiva a prática de atos infracionais. Talvez seja essa a explicação para que os PMs tragam esse tipo de discussão para dentro da representação dos direitos dos adolescentes normais, alguém que na concepção deles vive uma fase de rebeldia e diante da “brandura da lei” ou da não disciplinarização, da não correção, o ato de rebeldia poderia facilmente se tornar um ato infracional.

Essa representação emitida pelos PMs faz lembrar a idéia de disciplinarização dos corpos, na qual Foucault (1999) se apóia para mostrar que vigiar e punir corpos são formas corriqueiras de disciplinarização no ambiente escolar e prisional. A indicação de que o adolescente normal deve cumprir pena pode representar o desejo dos PMs em docilizar os corpos dos adolescentes, de modo que a rebeldia, ou a infração dela decorrente, seja

minimizada.

A importância da escola e da família estruturada na vida desse adolescente certamente advém da concepção de que essas instâncias têm mecanismos de controle, de correção e de prevenção, que podem ajudar os adolescentes a permanecer na normalidade, a não fugir as regras e as determinações sociais. Tal normalidade se estabelece como princípio de coerção a partir de uma educação padronizada, que conjuga vigilância e regulação, tornando os indivíduos homogêneos. Na compreensão evidenciada por Foucault (1999), os adolescentes precisariam ser penalizados pelos atos de rebeldia para que esses atos não avançassem no sentido da infração. Além do mais, levar um indivíduo a cumprir pena, é uma ação interliga com o poder de polícia. Isto significa que os PMs estão valorizando o poder que emana de sua inserção profissional e ancorando nela suas respostas sobre os objetos em questão.

Quando os PMs indicam que os adolescentes normais têm direito à educação, à família e também mais atenção, eles podem estar dizendo que os adolescentes têm direito ao controle social, à disciplina e à normalização que farão com que eles continuem sendo adolescentes normais.

Os direitos dos “adolescentes normais” para Jovens

Também para os jovens, o direito à educação é fundamental na vida dos adolescentes normais. Estes merecem mais atenção, mais oportunidades e têm também direito à vida, um direito fundamental, geralmente, incontestável, mas supõe-se que, nesse caso, a palavra vida se refere muito mais ao modo de viver, de curtir a vida do que propriamente de continuar com vida. O direito à educação é algo já reconhecido socialmente por ser a educação a mola propulsora de uma fase adulta plena, em termos profissionais e pessoais. A idéia de mais atenção surge, provavelmente, com base na RS de adolescente normal por jovem em que a qualificação de rebelde aparece. Sendo um ser rebelde, é importante que os adultos dêem mais atenção a este adolescente para que ele seja apenas rebelde e não venha a extrapolar tal rebeldia.

As palavras e a expressão que formam o NC dessa representação (Educação, mais atenção, mais oportunidades e vida), conforme se pode ver na Tabela 17, são explicadas e ganham formas de perpetuação e manutenção entre os jovens a partir das palavras e expressões situadas na PP da RS dos direitos dos adolescentes normais. São elas: amizade, família, trabalho, amor, moradia, igualdade. O direito de ter amigos e uma família acolhedora parece representar, acima de tudo, o direito ao afeto. Enquanto isso, a

expressão mais oportunidades e as palavras trabalho, amor, moradia e igualdade faz pensar que os jovens já estão preocupados com o mundo adulto e com suas formas de aceitação. Entre as qualidades de um adulto estão aquelas que o vinculam a um trabalho e a constituição de uma família, aqui tomadas pelas palavras amor e moradia. Ter direito a maiores oportunidades de trabalho, ao amor e a moradia pode, portanto, representar a aspiração por uma vida adulta “normal” ou socialmente desejável. Os jovens se referem aqui aos direitos sociais e de igualdade, que compreendem, de um modo geral, os direitos econômicos, culturais e sociais. Porém, estes direitos aparecem como uma confirmação de direitos que os adolescentes normais já possuem pela própria condição de normalidade que os define.

O fato de palavras como curtição, alegria, alimentação, liberdade, lazer e saúde aparecerem na área residual ou na chamada periferia distante da RS dos direitos dos adolescentes normais, sugere que a importância desses direitos é minimizada porque eles já estão garantidos e não representam uma necessidade a ser ainda alcançada.

A representação dos direitos dos adolescentes normais por jovens se mostra, portanto, bastante positiva, não há aqui, referência a termos como infração ou cumprimento de pena, como aconteceu na RS desses direitos evidenciada por PMs. Ressalta-se os direitos sociais e de igualdade considerados capazes de manter esses adolescentes na normalidade quando estes alcançarem a vida adulta. Isto é, a representação aqui erigida pinta um quadro que pode ser denominado de Sonho Adulto da Vida Normal, onde o trabalho, as amizades e o acesso aos direitos básicos de saúde, moradia educação e lazer são garantidos sem nenhum tipo de problema.

Os jovens também mostraram adesão ao discurso de que educação e família são fatores essenciais para o sucesso adolescente e a lógica dessa compreensão, muito provavelmente, segue aquilo já discutido com relação à RS da adolescência e de seus direitos: é preciso ter instâncias socializadoras, reguladoras e disciplinadoras para conter as ações adolescentes prejudiciais a si próprios e a sociedade em geral. Magro (2002) sinaliza que as drogas e a sexualidade irresponsável seriam vias de acesso às ações transgressoras.

Os direitos dos “adolescentes carentes” para PMs

Em sintonia com a RS de adolescente carente evidenciada pelo grupo de PMs, a RS dos direitos dos adolescentes carentes, cujos termos estão descritos na Tabela 18, traz o direito à educação em primeiro lugar, seguido pelo direito à família. No NC dessa representação, as idéias de *falta* e *necessidade*, juntamente com a expressão *direitos não-*

cumpridos, reforçam a carência material e afetiva vivenciadas por estes sujeitos e que só pode mais facilmente ser superada com ajuda das instituições escola e família, a primeira vai prover a educação necessário ao crescimento pessoal e profissional, a segunda vai trazer o afeto, a orientação necessário à vida desse adolescente.

A educação a que este adolescente tem direito é uma educação que lhe dê condições de superação das dificuldades. Do mesmo modo, não é de qualquer família que este adolescente precisa, mas uma família estruturada, organizada, com condições de prover materialmente e afetivamente suas necessidades. Só as orientações advindas da família e da escola têm o poder de dá a estes adolescentes a disciplina e conformação que precisam para superar a carência generalizada.

Tabela 18. Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Carentes (PMs versus Jovens)

<i>Direitos dos Adolescentes "Carentes"</i>						
PMs (N = 238)			Jovens (N = 232)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
NC	$f \geq 21 / OM < 2,5$			$f \geq 18 / OM < 2,5$		
	Educação	98	2,176	Educação	68	2,309
	Família	53	1,925	Respeito	25	1,119
	Falta	47	2,191	Vida	24	2,292
	Necessidade	35	1,657	Mais amor	22	2,090
	Direitos não cumpridos	24	1,917	Mais atenção	18	2,467
PP	$f \geq 21 / OM \geq 2,5$			$f \geq 18 / OM \geq 2,5$		
	Saúde	35	3,057	Família	34	2,559
	Lazer	28	3,179	Mais oportunidades	18	2,944
	Vida social	26	3,192	Trabalho	18	2,778
	Alimentação	25	2,840			
	$f < 21 / OM < 2,5$			$f < 18 / OM < 2,5$		
			Saúde	17	2,653	
			Direitos não cumpridos	12	2,000	
Mais atenção	19	2,316	Pessoa	12	1,917	
			Igualdade	11	2,273	
			Felicidade	10	2,100	
PD	$f < 21 / OM \geq 2,5$			$f < 18 / OM \geq 2,5$		
				Amizade	16	2,750
	Respeito	15	3,467	Curtição	12	3,000
	Assistência	15	3,067	Lazer	9	3,444
			Comunicação	9	2,556	

Total de evocações (PMs = 1.875 / Jovens = 1.136)

Total de palavras diferentes (PMs = 681 / Jovens = 422)

Tal como observa Foucault (1999) as práticas de poder diário, alastradas por todas as estruturas sociais, através de um conjunto de mecanismos chamados de disciplina, exercem um controle sobre os corpos. Mais do que para qualquer adolescente, para os carentes, esse controle é extremamente importante porque pode ser o fio separador entre a carência e o

cometimento do ato infracional. O exercício do poder disciplinador é capaz de manipular, modelar e treinar comportamentos de modo a impedir que adolescentes necessitados venham a cometer transgressão em nome do acesso àquilo que lhes falta.

O direito à *saúde*, ao *lazer*, à *vida social*, a *alimentação* e a *mais atenção* surgem na PP dessa representação dando suporte às representações anteriores e revelando que a preocupação dos PMs com os direitos dos adolescentes carentes passa pelo nível do social e daquilo que é básico para a sobrevivência, como a alimentação e a saúde. Não ter acesso ao mínimo necessário para sobreviver seria um fator desencadeador de possíveis infrações. A fome e a doença, portanto, poderiam justificar furtos, roubos ou outras formas de violência. Assim, é preciso garantir a estes adolescentes pelo menos o básico. Isso ajudaria, inclusive, no processo de conformação e disciplinarização deles.

Na periferia distante as palavras *respeito* e *assistência* fecham o conjunto dessas representações reforçando a idéia de que é preciso respeitar os direitos dos adolescentes carentes e prover a estes a assistência básica de que precisam. Como consta no NC, os direitos não são cumpridos, portanto, a assistência necessária para sua sobrevivência não é oferecida, o que representa um perigo para a ordem social.

Os direitos dos “adolescentes carentes” para Jovens

Os elementos que compõem a RS dos direitos dos adolescentes carentes para jovens apresentam semelhanças com aqueles presentes nessa mesma representação enunciada pelos PMs, como é o caso da idéia de que a educação, presente em ambas as representações, é um dos eixos capazes de conceder aos adolescentes carentes as oportunidades de que precisam para sair da condição de carentes, sendo, portanto, um direito fundamental para essa parcela da população.

De fato, a *educação* figura como um direito essencial que está intimamente articulada com o combate a pobreza, conforme postula Demo (2006), especialmente com o combate a pobreza política, principal responsável pela perpetuação da pobreza sócio-econômica. Mas, é importante frisar que, ao mesmo tempo em que esse autor reconhece o papel da educação como instrumento da cidadania, ele argumenta que o conhecimento é “letra morta” quando o exercício da cidadania não está presente.

Para além da valorização da educação como direito fundamental aos adolescentes, vale observar que certos elementos presentes na RS dos direitos dos adolescentes carentes para jovens são da ordem do afeto. Conforme fica evidente na Tabela 18, o NC dessa representação aloja, além da palavra educação, as palavras *respeito*, *vida*, *mais amor* e

mais atenção.

Interessa notar que a palavra amor não aparece como um direito a ser garantido em nenhum dos 54 artigos que compõem a Convenção sobre os direitos da criança. Apenas no preâmbulo se fala de amor, mas ele não é constituído como um direito e é isso que os jovens parecem reivindicar aqui. Compreendem, assim, que o amor é um direito essencial ao adolescente, mas é por meio da educação, em primeiro lugar, e da família em segundo, que esse direito, tal como o respeito à vida e o direito de atenção, pode ser realizado.

Na periferia próxima, as palavras *família, mais oportunidades, trabalho, saúde, direitos não cumpridos, pessoa, igualdade e felicidade* indicam que para os jovens, os adolescentes carentes têm direito de acesso a mais oportunidades na vida e a direitos humanos fundamentais como saúde, trabalho e igualdade. Os jovens não percebem a garantia dos direitos dos adolescentes carentes, vêem que esses direitos não são cumpridos e reconhecem estes adolescentes como pessoas que merecem a felicidade ao lado de uma família.

As idéias de *amizade, curtição, lazer e direito de comunicação*, constantes do Estatuto de Criança e dos adolescentes aparecem relegadas para segundo plano, porque o que importa para os pobres é a educação e os benefícios dela decorrentes. Ter amizades, curtir a vida, desfrutar atividades de lazer e exercer o direito de comunicação são direitos que não estão relacionados com a questão da sobrevivência na vida adulta, sendo, assim, considerados pelos próprios jovens como menos importantes do que ter acesso a uma boa educação, a um trabalho digno, saúde, respeito, exercer a cidadania e desfrutar dos direitos humanos fundamentais, presentes na DUDH.

Isto significa que aquilo que normalmente caracteriza um adolescente que é essencialmente a idéia de curtição, de lazer, vai para uma periferia longínqua. Ou seja, quando o jovem qualifica o seu par como carente ele percebe que, antes de curtição e do lazer, esses adolescentes precisam ter acesso aos direitos básicos. É mais importante, nesse caso, que ele tenha sua vida respeitada, tenha um trabalho, tenha educação do que ter outros direitos. Não é possível demandar outros direitos, enquanto os direitos básicos não forem garantidos, parece ser essa a compreensão dos jovens no que tange aos direitos dos adolescentes carentes.

Os direitos dos “adolescentes infratores” para PMs

Quanto a RS dos direitos dos adolescentes infratores pelos PMs, conforme se vê na Tabela 19, os participantes já abordam os direitos dos adolescentes infratores remetendo o

pensamento a uma crítica atual na sociedade brasileira sobre a proposta de proteção integral que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu. Para os PMs, e para boa parcela da população, o ECA autoriza o adolescente à “*cometer infração*”. No NC dessa representação, os participantes acabam por reivindicar comportamentos que o adolescente infrator deveria emitir e não os direitos de que deveria usufruir. Então, os PMs trazem as palavras *respeito* e *escola* para dizer que este adolescente deveria ter *respeito* pelas normas e leis instituídas e deveria frequentar a *escola*, na tentativa de adquirir o controle e a disciplina necessários a sua vida.

Tabela 19. Estrutura da RS dos direitos dos adolescentes Infratores (PMs versus Jovens)

<i>Direitos dos Adolescentes “Infratores”</i>						
PMs (N = 235)			Jovens (N = 229)			
	Palavras	f	OM	Palavras	f	OM
	$f \geq 19 / OM < 2,5$			$f \geq 19 / OM < 2,5$		
NC	“Cometer infração”	46	2,217	Falta	97	1,968
	Respeito	31	2,355	Educação	74	1,905
	Escola	20	2,450	Família	26	2,423
				Direitos iguais	23	2,086
				Mais amor	22	2,181
			Escola	19	2,474	
PP	$f \geq 19 / OM \geq 2,5$			$f \geq 19 / OM \geq 2,5$		
	Direitos em excesso	87	2,505			
	Educação	47	2,912			
	Família	42	3,381	Trabalho	31	2,742
	Falta	28	3,107	Respeito	19	3,000
	Dever do Estado	28	2,821			
	Vida em sociedade	27	2,996			
	$f < 19 / OM < 2,5$			$f < 19 / OM < 2,5$		
	Punição	16	2,063	Vida	18	2,111
	Vida	15	2,000	Mais oportunidades Pessoa	15	1,933
Assistência	14	2,214	Assistência	12	1,283	
Impunidade	14	1,929	Punição	10	2,100	
			Ficar na prisão	9	1,333	
				9	2,333	
PD	$f < 19 / OM \geq 2,5$			$f < 19 / OM \geq 2,5$		
	Lazer	18	2,563	Amizade	16	3,313
	Proteção	18	3,389	Saúde	12	2,667
	ECA	16	2,778	Deveres	10	3,300
	Deveres	15	3,267	Namorar	9	3,222
	Trabalho	14	4,000			

Total de evocações (PMs = 2.225 / Jovens = 1.341)

Total de palavras diferentes (PMs = 901 / Jovens = 558)

As palavras da periferia próxima reforçam a idéia de que os adolescentes infratores têm direitos em excesso. Além do mais a *educação* e a *família* não conseguiram suprir a falta que marca suas vidas, assim é preciso a intervenção do Estado, já que é dever do

Estado conceder a estes adolescentes meios para que possam ter uma vida em sociedade.

O ECA gera impunidade e tal impunidade leva os adolescentes a cometerem infrações. É esta idéia equivocada que circula na sociedade, embora alguns estudiosos, como é o caso de Volpi (1997, 2001, 2006), tentem mostrar que essa crítica não procede. O ECA não gera impunidade e a Lei não é branda. Ela apenas leva em consideração os indivíduos em desenvolvimento e suas possibilidades de superação dos problemas.

Ainda que muitos estejam convencidos que o ECA representa um avanço para a sociedade, e se configura como uma tentativa de romper com um velho paradigma conceitual que agregava a idéia de menor às qualificações de carente, delinqüente e pobre, há quem o considere um elemento que afrouxa os controles sociais. Os PMs se posicionam claramente nesse último grupo e do lugar que ocupam revelam o entendimento de que é dever do Estado impor limites a esses adolescentes.

O Estado é o grande responsável pela organização e pelo controle social. É ele que detém a posse legítima do uso da força. Isto significa que os PMs, autênticos representantes do Estado estão autorizados a fazer cumprir a lei, mesmo porque a competência específica de definir normas, de vigiar seu cumprimento e apreciar os conflitos que surgem ante as mesmas, é especialidade do Estado e de seus representantes.

Pode-se compreender, portanto, pela representação que demonstram desse objeto – direitos dos adolescentes infratores – que os PMs falam como representantes da Lei. São eles que devem garantir a ordem e a normalidade nos espaços sociais ocupados pela coletividade. A eles, portanto, cabe evitar a transgressão e àqueles que transgridem cabe a imposição e as penalizações da Lei. Por isso, a palavra punição, figura na periferia próxima.

Os PMs sinalizam ainda no campo periférico que faltou na vida desses adolescentes a assistência necessária para que eles não se envolvessem com atos transgressores, mas como a idéia de impunidade cresceu e se fortaleceu entre os adolescentes, a transgressão se deu quase que com o amparo da Lei. A periferia distante ou área residual, que evoca as idéias de *lazer* e de *proteção*, direitos estabelecidos pelo *ECA*, traz também a idéia de que estes adolescentes deveriam ter *deveres* instituídos legalmente e deveriam se dedicar ao *trabalho*. Os deveres seriam, assim, uma porta de acesso ao processo de regeneração.

Entre as críticas sofridas pelo ECA e listadas por Volpi (2006) está exatamente esta de que o Estatuto só fala em direitos e nunca em deveres, também diz que ele protege pequenos infratores e que se sobrepõe à autoridade dos pais e dos professores, fato que pode ser compreendido como um dos fatores causador do fracasso dessas duas instituições sociais no controle e na disciplinarização do adolescente.

A observação que decorre dessa representação de PMs acerca dos direitos dos adolescentes infratores é que o ECA parece estar promovendo um efeito contrário aquele esperado na ocasião em que foi promulgado. Ou seja, quando da sua criação o ECA se pretendia um instrumento de proteção integral a todos os adolescentes – e tem funcionado para os adolescentes de estratos sociais mais avançados – mas diante dos pobre e infratores ele não tem mostrado a mesma eficácia, conforme já observou Volpi (1997).

Outra observação importante é que o número de evocações emitidas pelos PMs para se referir aos direitos dos adolescentes infratores foi essencialmente superior àquelas necessárias para estruturar a RS dos direitos dos adolescentes carentes e normais. Enquanto na RS dos direitos dos adolescentes normais foram emitidas por PMs um total de 1.839 evocações e 726 palavras diferentes e na RS dos direitos dos adolescentes carentes surgiu um total de 1.875 evocações e 681 palavras diferentes, na RS dos direitos dos adolescentes infratores os PMs precisaram de 2.225 evocações e 901 palavras diferentes.

Esse fenômeno faz supor que o objeto “direito dos adolescentes infratores” causa estranheza a estes sujeitos, o que exige a necessidade de usar mais palavras na tentativa de responder ou explicar a relação entre direitos humanos, adolescência e infração. É como se para eles houvesse uma clara dificuldade em se posicionar diante destes elementos, talvez porque sintam o peso de um conflito manifesto entre a concessão de direitos a adolescentes e a atitude diante do cometimento de infração. Desconhecer a origem do ato infracional, suas razões e causas, pode estar diretamente relacionado ao aumento de palavras que os PMs precisam para ampliar as teorias explicativas para dar conta de demarcar o objeto da infração. Essa ampliação se dá porque os PMs não sabem explicar com clareza de onde vem o impulso da transgressão. Falar da normalidade e da carência é mais fácil, mas explicar porque alguns cometem infração e outros não é mais difícil para os PMs.

Os direitos dos “adolescentes infratores” para Jovens

No centro da RS de direitos dos adolescentes infratores por jovens a idéia da falta aparece para confirmar a permanência do binômio pobreza-criminalidade, já discutido neste estudo a partir dos trabalhos de Almeida (2006). A retomada desse vínculo aqui mostra que a força dessa ligação ainda permanece viva na mentalidade dos adultos e assola também o jovem brasileiro. Fato sobre o qual a mídia tem muita contribuição por diversos motivos, entre eles, por veicular e enfatizar muito mais os crimes cometidos por pobres do que os crimes da classe média.

Uma análise da Tabela 19 mostra que além da palavra falta o NC dessa representação agrega as idéias de *educação, família, direitos iguais, mais amor e escola*. Os jovens

atribuem um duplo papel ou uma responsabilidade maior à educação no cumprimento dos direitos dos adolescentes já que ela aparece na forma de educação e na forma de escola. Ora, ressalta-se nessa representação a já arraigada opinião de que a educação favorece mudanças positivas nos sujeitos. É nítida a importância atribuída pelos jovens à educação para a garantia dos direitos dos adolescentes e na própria vida dos adolescentes infratores.

Na avaliação dos jovens o adolescente ainda que seja infrator tem direito a uma família, a direitos iguais aos dele e ao amor também. Mais uma vez o foco dos jovens no que tange aos direitos dos adolescentes é direcionado ao afeto. As palavras família e a expressão mais amor são reveladoras disso.

Mas os jovens reconhecem também a importância do trabalho e do respeito na vida dos adolescentes infratores. Ele novamente cobra direitos que não são caracterizadores dos adolescentes, mas sim dos adultos. As palavras da PP mostram que aos adolescentes infratores é preciso dar *mais oportunidades* para que eles tenham uma *vida digna* e trabalho. O trabalho é um elemento estruturador e organizador da vida desses indivíduos porque também funciona como um instrumento de disciplina. Assim, o trabalho é evocado sempre que adolescentes carentes ou infratores estão em evidência.

Ao cometer a infração, o adolescente passa a ser visto, a despeito de todas os todos os direitos que possui como uma pessoa que precisa de *assistência*, mas merece também a *punição*. Por isso, ficar na *prisão*, ficar em situação de restrição de liberdade é algo que faz parte da vida deles.

Tal como os PMs, os jovens consideram que os atos transgressores devem ser punidos e a exemplo dos PMs eles jogam para a periferia residual a idéia de que os *deveres* devem estar presentes nas vivências dos adolescentes infratores, além do mais aparecem nesse campo os elementos caracterizadores da adolescência, como *amizade e namoro*. A saúde, direito fundamental também figura nesse campo distante, perdendo em importância para as idéias de amor, afeto, assistência e para a própria idéia de punição.

A proximidade entre a RS dos direitos dos adolescentes infratores emitida por PMs e por jovens é bastante relevante, o que expõe uma aproximação incontestável entre o pensamento de adultos e jovens no que tange aos direitos dos adolescentes enquanto objeto social. Isto significa que os sujeitos inseridos na sociedade brasileira demonstram uma visão socialmente partilhada desse objeto, com algumas variações que dão conta de revelar o lugar sócio-profissional dos participantes.

Interessa notar ainda que quando são os direitos dos adolescentes normais que estão em jogo a escola e a família aparecem como instancias já garantidas e que provêm a

assistência necessária. Quando são os direitos dos adolescentes carentes, estas duas instituições habitam uma idéia de “vir a ser” na vida dos adolescentes e quando são os direitos dos adolescentes infratores que estão em destaque, então a escola e a família surgem como instituições que não conseguiram cumprir seu papel, mas que continuam sendo importantes.

A confiança nas instituições socializadoras ainda é grande, mesmo que elas falhem os indivíduos tem sempre a esperança de que em algum momento elas podem ser peça chave na superação dos problemas enfrentados pelos adolescentes. O que evidencia a compreensão de que as políticas públicas de assistência à adolescência podem ser fortalecidas quando a participação dessas instâncias for garantida desde os momentos iniciais da elaboração até o momento da implementação das ações.

2.2 – As Tomadas de Posição diante dos Direitos Humanos

Para identificar a tomada de posição diante dos direitos dos adolescentes foram realizadas Análises de Componentes Principais (PC); Para todas as análises³⁵ foi fixado um número de fatores a partir dos valores indicados no gráfico do *Screeplot*, na tabela da *variância explicada* e do *Eigenvalue*³⁶.

A opção pela rotação oblíqua em todas as análises fatoriais realizadas deve-se à relação existente entre os construtos abordados nos itens sobre os quais incidiram as respostas dos participantes. Neste caso, é pertinente pensar que esses itens se relacionam por fazerem referência aos direitos das crianças e adolescentes e trazem embutidos em suas linhas os princípios universais dos direitos humanos que, segundo Doise (2002), funcionam como representações sociais normativas e permitem aos seres humanos, avaliar e organizar as suas relações com base nestes princípios. Assim, o grande número de correlações existentes entre os itens faz supor que os fatores deles extraídos sejam também bastante intercorrelacionados.

³⁵ Para detalhamento dos procedimentos estatísticos relativos às análises (PC), consultar o Anexo n.º 5.

³⁶ Cf. Explicações mais detalhadas no tópico 4.2 deste estudo.

2.2.1 – Concordância, responsabilidade, respeito e violações dos direitos dos adolescentes pelos PMS

2.2.1.1 – O grau de concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes

Realizou-se uma análise de Principais Componentes (PC) com base nas respostas relativas ao grau de concordância de cada participante com os 23 artigos retirados da CIDC.

Tabela 20 – Agrupamento dos 23 artigos da CIDC (cf. Petrillo e Donizzetti, 2005)

Área	Artigos abreviados
Direito de Proteção	Art. 19 – Direito de proteção contra a violência
	Art. 32 – Direito de proteção contra a exploração econômica
	Art. 33 – Direito de proteção contra as drogas
	Art. 34 – Direito de proteção contra a exploração sexual
	Art. 35 – Direito de proteção contra o tráfico de crianças
	Art. 37 – Direito de proteção contra a tortura
Direito das minorias	Art. 40 – Direito da criança e do adolescente infrator
	Art. 23 – Direito do portador de necessidades especiais
	Art. 24 – Direito ao sistema de saúde
	Art. 28 – Direito à instrução
Direito da Família	Art. 29 – Direito a uma educação que respeite a diversidade
	Art. 30 – Direito de respeito à cultura das minorias
	Art. 03 – Direito à proteção e cuidados
	Art. 06 – Direito à vida
	Art. 09 – Direito de não ser separado dos pais
	Art. 17 – Direito à informação
Direito de liberdade individual	Art. 18 – Igual responsabilidade dos pais na educação
	Art. 21 – Direito à adoção
	Art. 31 – Direito ao lazer e ao divertimento
	Art. 12 – Direito à liberdade de opinião
	Art. 14 – Direito à liberdade de pensamento e religião
	Art. 15 – Direito à liberdade de livre associação
	Art. 16 – Direito à privacidade

Vale lembrar que a literatura internacional (Petrillo & Donizzetti, 2005) propõe um agrupamento destes artigos em quatro famílias de direito: a) direito da família, b) direito das minorias, c) direito de liberdade individual e d) direito de proteção (cf. Tabela 20). Observando-se os critérios estatísticos já descritos, optou-se pela estrutura fatorial apresentada na Tabela 21. Dois dos 23 artigos avaliados foram omitidos (Art. 3º - direitos de proteção e cuidado; Art. 37 - Direito de proteção contra a tortura), por não apresentarem carga fatorial mínima definida. Os 21 artigos restantes se agruparam em torno de 2 fatores, sendo que duas famílias de direito vieram compor cada um dos 2 fatores identificados em nossa análise, sugerindo uma estrutura de fatores semelhante à divisão internacional, ainda que de forma mais sintetizada. O primeiro e mais importante fator identificado (com 42,5% da variância total explicada), denominado *direitos de proteção e das minorias*, agruparam-

se 12 artigos (5 relativos aos direitos de proteção e 5 das minorias e 2 outros relativos aos direitos da família). Vale lembrar que os artigos da CIDC consagrados às crianças e adolescentes estão reunidos na família dos “direitos de proteção”. No segundo fator identificado pela análise de PC (com 6,1% da variância total explicada) foi denominado *direitos de liberdade individual e da família*, por reunir estas duas famílias de direitos.

Tabela 21. Concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes

Nº	Descrição dos artigos abreviados	Média	Fatores	
			1	2
Concordância com os direitos da minoria e de proteção (Média = 8,19)				
1	art33 Proteção contra as drogas	8,34	0,997	
2	art31 Lazer, ao divertimento e cultura	8,32	0,991	
3	art29 Educação que respeite a diversidade	8,38	0,989	
4	art28 Direito à instrução	8,37	0,823	
5	art35 Proteção contra seqüestro e apropriação	8,57	0,804	
6	art34 Proteção contra exploração sexual	8,53	0,705	
7	art30 Direito de respeito à cultura das minorias	8,16	0,652	
8	art24 Direito ao sistema de saúde	8,34	0,641	
9	art32 Proteção contra exploração econômica	8,27	0,547	
10	art23 Direito do portador de necessidades especiais	8,31	0,515	
11	art40 Direito da criança e adolescente infrator	6,92	0,429	
12	art21 Direito à adoção	7,78	0,357	
Concordância com os direitos de liberdade individual e da família (Média = 7,67)				
1	art12 Liberdade de opinião	6,98		0,729
2	art15 Liberdade de livre associação	7,46		0,659
3	art16 Direito à Privacidade	7,33		0,575
4	art06 Direito à vida	7,98		0,561
5	art09 Direito de não ser separado dos pais	7,80		0,552
6	art14 Liberdade de pensamento e religião	7,78		0,527
7	art17 Direito à informação	7,71		0,497
8	art18 Igual responsabilidade dos pais na educação	8,00		0,494
9	art19 Proteção contra violência	8,44		0,424
10	art03 Direito à proteção e cuidados	7,26		*
11	art37 Proteção contra a tortura	7,63		*
Número de Itens			12	09
Valor Próprio			9,781	1,408
Variância Total Explicada			42,5%	6,1%
Consistência Interna ³⁷ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,93	0,87

Nota: foram omitidas os itens com cargas fatoriais inferiores a 0,35.

*Item desconsiderado para composição do referido fator

³⁷ O índice de consistência interna, medido por meio do alfa de *Cronbach*, demonstrou a confiabilidade para utilização dos fatores encontrados ($\alpha_1 = 0,93$; $\alpha_2 = 0,87$).

Tal como mostra o primeiro fator – **Concordância com os direitos da minoria e de proteção** – a proteção contra uso e tráfico de drogas, seqüestro, exploração sexual e econômica fazem parte do discurso construído pelas organizações de defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Esses artigos - presentes no ECA e consolidados na CIDC - remetem à idéia de “proteção integral”, afirmando o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, o respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento e o reconhecimento da sua vulnerabilidade. Essas condições concedem às crianças e adolescentes o merecimento da proteção do Estado, da família e da sociedade.

Os direitos das minorias aparecem juntos e remetem à idéia de “direitos de proteção”, mostrando que os itens desse fator são fortemente intercorrelacionados não apenas do ponto de vista estatístico, mas também do ponto de vista do pensamento social, que encontra sustentação nas reflexões teóricas.

Ambas as áreas de direito, que compõem o primeiro fator, se enquadram nos chamados direitos de *segunda geração* e são caracterizados pelos direitos sociais de igualdade. Os direitos de segunda geração, que compreendem, segundo Marcílio (1998) os direitos econômicos, culturais e sociais, relativos à saúde, educação, previdência e assistência social, lazer, trabalho, segurança e transporte estão intimamente ligados aos deveres do Estado perante o indivíduo. Portanto, é a proteção do adolescente, sua segurança e seu desenvolvimento, que estão em jogo na organização desse primeiro fator. Ele revela, assim, a concordância dos policiais aos direitos sociais do adolescente enquanto indivíduos.

Uma explicação para o alto grau de concordância aos direitos das minorias pode estar relacionada com o contexto atual, onde cada vez mais se fala no respeito à diversidade. O recém criado sistema de cotas para negros nas Universidades brasileiras, por exemplo, é uma tentativa de respeito a esses direitos ou uma tentativa de minimizar os prejuízos históricos que eles tiveram em decorrência de processo de discriminação por que passaram e passam no Brasil. Nos últimos anos a mídia tem divulgado com mais veemência os casos de discriminação racial, os programas de televisão discutem mais os direitos das minorias. Todos esses movimentos podem estar influenciando a forma de pensar da sociedade em relação aos grupos minoritários.

Convém observar que o artigo 21 (direito à adoção) que Petrillo e Donizzetti (2005) inserem na área de direitos da família, aparece aqui no primeiro fator, mais ligado, portanto, aos direitos de proteção e aos direitos das minorias. O que não significa que não tenha coerência teórica já que as crianças e adolescentes órfãs necessitam de proteção e

ocupam um “lugar minoritário” no cenário social brasileiro. Já o artigo 37, que trata da proteção contra tortura, apareceu mais ligado ao segundo fator (Concordância com os direitos de liberdade individual e direitos da família), mas não apresenta saturação, sendo, portanto, excluído dessa análise fatorial, o que mostra haver uma dificuldade de posicionamento com relação a esse direito. Uma hipótese para a ocorrência desse fenômeno, ou dessa suposta dificuldade, pode estar relacionada com a prática de tortura que ainda faz parte da dinâmica de trabalho dos policiais em delegacias, presídios, institutos de adolescentes e nas ruas do país, conforme evidenciou o “Primeiro Relatório Relativo à Implementação da Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes no Brasil”, documento enviado a ONU em 2001 pelo Governo Brasileiro.

Este documento, elaborado com ajuda do Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV-USP), afirma que nas Polícias Militares, “são freqüentes as ações violentas de policiais em atividades de ronda, perseguição e confronto”. Além do mais, em delegacias, cadeias e penitenciárias, “são freqüentes as retaliações contra os presos envolvendo a tortura, o espancamento, as privações e humilhações”. Outro momento em que ocorrem as torturas é quando há tentativa de fuga ou rebelião por detentos. As represálias nas selas, não raras vezes, são acompanhadas de espancamento e outras formas de tortura.

O conteúdo desse relatório, amplamente discutido na época em que foi divulgado, é objeto de análise das professoras Maria Cristina Gonçalves Vicentin (2004) e Cecília Maria Bouças Coimbra (2001). Ambas as autoras observam que no relatório o Governo brasileiro reconhece que a Lei 9.455 de abril de 1997, que definiu pela primeira vez no país o crime de tortura, tem resultados “limitados” e é pouco respeitada no Brasil. Coimbra conclui em seus estudos que atualmente as práticas de tortura continuam existindo e atingem a mesma parcela da população que sempre foi alvo delas, os pobres, os “perigosos”, os excluídos, aqueles que podem ser aniquilados como simples objetos.

Vicentin (2004) postula que o controle do Estado prevê formas de violência que permitem desde o encarceramento até o extermínio das camadas pauperizadas do país, vistas como perigosas. Há uma travessia da ideologia da segurança nacional para a ideologia de segurança urbana, e nessa travessia leva-se todo um aparato de tortura. Segundo Vicentin,

Essa tem sido a situação de diversos setores da juventude pobre, especialmente daqueles em conflito com a lei, alvo sistemático da violação de direitos (maus

tratos e torturas da polícia e das instituições de internação) e de práticas genocidas, constituindo uma espécie de paradigma analisador da situação geral da juventude brasileira. (Vicentin, 2004, p. 36).

Diante de tal realidade, ao se posicionarem sobre o artigo que fala da proteção contra a tortura, e sendo esta uma prática ainda presente em suas ações, os policiais se vêem diante de um paradoxo. Eles são chamados a proteger os adolescentes da tortura, ao mesmo tempo em que tais práticas ainda perduram em sua memória profissional.

Essa mesma dificuldade de posicionamento pode ser responsável pela baixa média ($m=6,92$) do grau de concordância atribuída pelos PMs aos direitos da criança e do adolescente infrator, artigo 40 da CIDC, pertencente ao rol de artigos que compõem a área dos direitos de proteção. O fato do artigo 40 ter a média mais baixa do conjunto de artigos agrupados nesse primeiro fator sugere que os participantes têm clareza da proteção que esses adolescentes têm direito, mas, conforme já ficou claro em outros momentos, eles não concordam plenamente com essa proteção, uma vez que consideram que o ECA tem gerado um estado de impunidade em relação ao adolescente infrator.

No segundo fator - **Concordância com os direitos de liberdade individual e da família** – o grau de concordância a esses direitos foi um pouco menor em comparação com o fator anterior, com uma diferença significativa na média entre os fatores e algumas diferenças significativas entre os itens que compõem os fatores. Observa-se aqui uma tendência dos PMs em mostrar uma adesão menor aos direitos de liberdade individual. O Art. 12, por exemplo, que se refere ao direito à liberdade de opinião e livre expressão, apresenta a menor média entre todos os artigos ($m=6,98$). Estima-se que sua explicação possa ser encontrada nos resultados mostrados no sistema de categorização que revelou haver entre os policiais o entendimento de que os adolescentes têm mais liberdade do que deveriam ter e que usam essa liberdade para a prática de atos transgressores. Ademais, essa liberdade é restrita aos próprios policiais, que em nome da instituição a que estão vinculados são levados a agir, em certas ocasiões, de modo contrário àquele que gostariam.

O direito à liberdade de livre associação ($m=7,46$) é outro exemplo uma adesão ou concordância mais baixa, o qual nos remete à idéia de que adolescente em grupo está mais propenso à prática da transgressão, conforme evidenciado em pesquisas anteriores (Cole & Cole, 2003; Groppo, 2000; Klosinski, 2006;).

Os direitos de liberdade individual e os direitos da família se enquadram nos direitos de primeira geração, que se referem aos direitos de liberdade política, da livre iniciativa

econômica, da manifestação da vontade, da liberdade de pensamento, da liberdade de ir e vir e do direito de proteção à vida. É o direito a uma vida digna, a exercer direitos políticos, direito à propriedade. Oliveira (2002) e Carvalho (2001) chamam a atenção para o fato de que os direitos políticos e civis foram os primeiros a se expandirem mundialmente, segundo observações de Marshall (1967). A evolução dos direitos humanos no Brasil, entretanto, não seguiu este ordem de expansão evidenciada por Marshall, aqui foram os direitos sociais que se estabeleceram com mais garantia antes dos direitos políticos e civis. De fato, essa afirmação pode fazer sentido quando se pensa no direito ao voto, por exemplo, que só recentemente passou a fazer parte da vida de todos os cidadãos brasileiros, independente de sexo e cor.

Chama atenção o fato de o Art. 19, que na divisão internacional é localizado na família dos “direitos de proteção” ter aparecido em nossos resultados no segundo fator “das liberdades individuais e da família”. Talvez seja possível considerar que o direito de proteção contra a violência assume para esse grupo uma configuração especial na medida em que deixa de ser um direito social, conforme os outros direitos de proteção, para ser um direito básico, tendo em vista o alto nível de violência na sociedade brasileira e o fato dos adolescentes serem vítimas cruciais da criminalidade violenta. Além disso, vale lembrar que vivemos hoje um “sentimento de insegurança”, oriundo de uma violência difusa, a qual se situa na base de um pensamento social que crê haver, como consequência, um cerceamento da liberdade do cidadão de bem e uma ameaça constante da “família estruturada” (Almeida & Almeida, 2004).

Pesquisa realizada por Porto (2004), sobre a representação de policiais militares do DF acerca da violência, revela que para eles a sociedade brasileira é extremamente violenta, e eles próprios, os policiais, são vítimas e atores dessa violência, uma vez que exercem o legítimo poder da força na efetivação da ordem pública. Os PMs acabam vivenciando um conflito próprio do lugar sócio-profissional que ocupam quando o objeto social – violência – está em foco.

A compreensão geral suscitada pela estrutura fatorial da concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes é que os sujeitos parecem valorizar mais e mostrar mais adesão aos direitos individuais e menos aos direitos coletivos. O foco do primeiro fator, por exemplo, é o indivíduo, sua segurança pessoal e igual proteção da lei. Já o foco do segundo fator é a relação interindividual, onde há liberdade de movimento e o direito de encontrar ou estar com uma família.

2.2.1.2. A responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (PMs)

Como foi descrito anteriormente, o grau de responsabilidade com relação aos direitos dos adolescentes foi aferido a partir de 23 escalas (correspondentes aos 23 artigos da CIDC que compuseram o questionário desta pesquisa), cada uma contendo sete itens que remetia a sete diferentes agentes e/ou instituições sociais (*governo, família, escola, próprio respondente, autoridades judiciais, associações de voluntariado e polícia*) responsáveis pelos direitos dos adolescentes. Calculou-se, inicialmente a média obtida nos sete itens dos 23 artigos, obtendo-se, assim, a média de 161 itens. Em seguida, os 23 artigos foram teoricamente agrupados nas quatro famílias de direitos (direitos de proteção, da família, de liberdade individual e das minorias), de forma semelhante à análise anterior, seguindo a lógica expressa por Petrillo e Donizzetti (2005). Para cada uma das 4 famílias de direito foi calculada uma média para cada um dos 7 itens. O agrupamento das médias das respostas aos sete itens (agentes e/ou instituições) nas quatro famílias de direitos resultou em 28 itens. Estes 28 itens foram submetidos à Análise de Componentes Principais (PC).

Em decorrência dos critérios de variância total explicada, aproveitamento a coerência teórica dos itens, optou-se pela estrutura fatorial tal como apresentada na Tabela 22, com 3 fatores³⁸. Os fatores extraídos explicam 71,75% da variância.

O primeiro fator – **Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** – (explica 57% da variância total) agrupou os itens com alta consistência interna, mas de difícil análise teórica e em função disso, foi realizada uma análise fatorial de segunda ordem³⁹ que mostrou o mesmo resultado, indicando que de fato esses itens estão bastante correlacionados e se constituem em um único fator onde se destaca a *Responsabilidade das instituições sociais e das autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias*.

³⁸ O índice de consistência interna, medido por meio do alfa de *Cronbach*, demonstrou a confiabilidade para utilização dos fatores encontrados ($\alpha_1 = 0,96$; $\alpha_2 = 0,94$; $\alpha_3 = 0,92$).

³⁹ Cf. Anexo n.º 5 (Tabela C).

Tabela 22. A responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (PMs)

N.º	Descrição do Item	Média	Fatores		
			1	2	3
Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias (Média = 7,91)					
1	Proteção: Resp. Família	8,01	0,901		
2	Proteção: Resp. Governo	8,30	0,895		
3	Proteção: Resp. Aut. Judiciais	8,07	0,874		
4	Proteção: Resp. Escola	7,80	0,834		
5	Minorias: Resp. Governo	8,40	0,802		
6	Minorias: Resp. Escola	7,79	0,714		
7	Minorias: Resp. Família	7,90	0,705		
8	Minorias: Resp. Aut. Judiciais	7,90	0,650		
9	Proteção: Resp. Polícia	7,51	0,606		
10	Família: Resp. Governo	7,99	0,576		
11	Família: Resp. Aut Judiciais	7,77	0,440		
12	Família: Resp. Família	7,95	0,538		
13	Família: Resp. Escola	7,48	0,466		
Responsabilidade pessoal, dos voluntários e da polícia com os direitos de proteção, das famílias e das minorias (Média = 6,85)					
1	Minorias: Resp. Polícia	6,19		0,822	
2	Família: Resp. Polícia	6,29		0,812	
3	Minorias: Resp. Eu mesmo	6,91		0,729	
4	Família: Resp. Eu mesmo	6,85		0,671	
5	Proteção: Resp. Eu mesmo	7,18		0,601	
6	Proteção: Resp. Voluntários	7,31		0,569	
7	Família: Resp. Voluntários	6,91		0,541	
8	Minorias: Resp. Voluntários	7,21		0,514	
Responsabilidade pessoal, das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de liberdade individual (Média = 7,35)					
1	Liberdade: Resp. Governo	7,67			0,803
2	Liberdade: Resp. Escola	7,65			0,751
3	Liberdade: Resp. Polícia	6,55			0,672
4	Liberdade: Resp. Família	7,89			0,722
5	Liberdade: Resp. Aut Judicial	7,52			0,655
6	Liberdade: Resp. Voluntários	6,74			0,586
7	Liberdade: Resp. Minha	6,87			0,556
Número de Itens			13	08	07
Valor Próprio			15,965	2,402	1,721
Variância Total Explicada			57,019%	8,580%	6,146%
Consistência Interna (Alfa de Cronbach padronizado)			0,959	0,941	0,924

Nota: foram eliminadas as cargas fatoriais inferiores a 0,33⁴⁰.

⁴⁰ Ao analisar as cargas fatoriais superiores a 0,33, observou-se que diversos itens saturam em mais de um fator. Para esses casos, optou-se pela coerência teórica para definição da permanência dos itens em cada fator. A coerência teórica foi indicada pela análise geral dos itens agrupados em cada fator e pelo significado que o item em particular assumia em cada fator a que poderia estar associado.

O primeiro fator - **Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** - (explica 57% da variância total) agrupou os itens com alta consistência interna, mas de difícil análise teórica e em função disso, foi realizada uma análise fatorial de segunda ordem⁴¹ que mostrou o mesmo resultado, indicando que de fato esses itens estão bastante correlacionados e se constituem em um único fator onde se destaca a *Responsabilidade das instituições sociais e das autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias*.

A estruturação desse fator evidencia a implicação ou o grau de responsabilidade que os PMs atribuem às instituições públicas e sociais no cumprimento dos direitos de proteção, das famílias e das minorias. É interessante notar que a instituição policial a qual eles pertencem aparece como sendo responsável apenas pelo direito de proteção

A responsabilidade se configura aqui em um princípio dinâmico em torno do qual os policiais se posicionam para avaliar em que medida se sentem mais responsáveis por um direito que por outro. Da mesma forma, suas experiências e inserções sociais lhes dão condições de avaliar a responsabilidade de outros. Na constituição do primeiro fator, os PMs deixaram claro que as instituições governamentais e sociais têm um papel diferente daqueles que eles assumem ter para o cumprimento dos direitos da família, dos direitos das minorias e dos direitos de proteção.

É possível imaginar que eles fazem referência a certas ações que cabem às autoridades públicas realizar para a garantia de tais direitos. Não seria da competência da polícia, por exemplo, a criação de políticas públicas de proteção às crianças e adolescentes, ou a criação de escolas para atender aos direitos das minorias. O que a estrutura fatorial mostra é que o envolvimento dos PMs com os direitos dos adolescentes se dá de modo diferenciado em relação às áreas de direito. Além do mais, há diferenças de envolvimento também entre os agentes sociais, governamentais. Vale observar, por exemplo, que as médias relativas aos direitos que se agrupam sob responsabilidade da instituição polícia, dos voluntários e dos próprios policiais são as mais baixas, sendo que as mais altas estão relacionadas à responsabilidade do governo e das autoridades judiciais. Tal ocorrência sugere que na avaliação dos PMs a maior responsabilidade frente ao cumprimento dos direitos dos adolescentes não é deles como cidadãos, nem dos policiais, e tampouco dos voluntários, mas sim das autoridades governamentais e jurídicas.

⁴¹ Cf. Anexo n.º 5 (Tabela C).

Essa forma diferenciada de envolvimento nas áreas de direito remete os resultados dessa pesquisa aos daquela realizada por Pereira e Camino (2003). O objetivo do estudo desses autores foi analisar as representações sociais que universitários de João Pessoa têm do envolvimento com os direitos humanos e verificar as relações que essas representações com a visão ideológica desses estudantes. Os resultados da análise fatorial realizada indicaram a existência de quatro fatores que explicam as diferenças do envolvimento. Sendo que duas dimensões foram consideradas: a *responsabilidade* (do indivíduo ou do governo) e os *diferentes níveis do envolvimento* (o que deveria ser *versus* o que realmente é feito). Estas dimensões abarcam, portanto, os quatro repertórios representacionais do envolvimento com os direitos humanos: pessoal-abstrato; pessoal-concreto. Essa estrutura também foi encontrada em pesquisa realizada por Spini e Doise (1998) na Suíça. Os participantes da pesquisa de Pereira e Camino manifestam um alto grau de responsabilidade teórica, enquanto o grau de envolvimento concreto, tal como descrito por eles próprios não é elevado. Os estudantes avaliam que o envolvimento concreto do governo é pequeno.

É pertinente pensar que quando os participantes do presente estudo avaliam a responsabilidade própria em menor grau eles estejam pensando no que concretamente eles podem fazer para garantir aquele direito sob avaliação. Ao contrário, quando pensam no envolvimento das instituições governamentais e jurídicas, por exemplo, elas podem pensar em termos abstratos, indicando aquilo que eles podem fazer, mas não fazem. Delega-se, assim, ao outro a responsabilidade, preservando-se a própria imagem.

O segundo fator agrupa os itens referentes à **Responsabilidade pessoal, dos voluntários e da polícia com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** - (8,6% da variância total explicada). A análise mostrou uma possível relação entre o grupo de voluntários, as instituições militares e os próprios militares no tocante a responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes. Teriam os policiais pensado na estrutura dos Conselhos Tutelares como sendo estes grupos de voluntários? É possível. O ECA, documento com o qual eles têm bastante familiaridade traz essa idéia de que os Conselhos Tutelares representam a participação ativa da comunidade. São instituições sócio-educativas que trabalham em consonância com o paradigma da proteção integral. Os policiais já haviam sinalizado um alto grau de concordância com os direitos de proteção e os direitos das minorias. Os Conselhos Tutelares, tal como eles próprios, têm total responsabilidade em fazer com esses direitos se realizem. Ora, cabe à polícia proteger a população e os grupos minoritários que dela fazem parte e cabe aos Conselhos Tutelares

essa responsabilidade quando o foco é o adolescente. Os direitos da família entram, portanto, nesse fator, possivelmente por essa idéia geral de proteção e cuidados requeridos.

Este fator evidencia ainda, pela estrutura que apresenta, como os papéis pessoais e profissionais se confundem, sendo quase que impossível separá-los. Os planos psicológicos e sociais participam ativamente das representações elaboradas por cada sujeito, isso porque, afirma Moscovici (2004),

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, suas escolhas, na maneira como elas educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos das ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’. (Moscovici, 2004, p. 45)

As ideologias e crenças circundantes nas instituições profissionais afetam a forma de pensar dos indivíduos de tal modo que não parece ser possível se desvencilhar por completo dessas idéias, mesmo em contextos onde o indivíduo e não o profissional seja convidado a se posicionar. Indivíduos e grupos expressam suas identidades através das representações que constroem acerca de objetos sociais. Assim, os direitos dos adolescentes são objetos sociais sobre os quais os PMs, seja enquanto profissionais, seja enquanto cidadãos, partilham certas representações. Entre estas representações parece estar a idéia de que policiais e sociedade devem trabalhar juntos na proteção de crianças e adolescentes, ainda que seja do Governo, o Judiciário a escola e a família tenham uma responsabilidade mais preponderante comparada àquela dos PMs, seja enquanto pessoas, sejam enquanto profissionais.

O terceiro fator agrupa os itens relativos à **Responsabilidade pessoal, das instituições sociais e das autoridades públicas com os direitos de liberdade individual** (6,15% da variância total explicada). Um exame dos resultados mostra claramente que este fator está organizado em torno de uma área de direito – direito de liberdade individual - , enquanto os dois primeiros estão organizados em torno do agente ou instituição sobre quem incide a responsabilidade, sendo que todos os agentes e instituições avaliados são percebidos como responsáveis pelos direitos de liberdade individual do adolescente.

A idéia de responsabilidade, segundo Monacelli, Molinari e Emiliani (2007) envolve diretamente a percepção subjetiva das possibilidades de ação. Quando da análise do grau de concordância com os direitos dos adolescentes, constatou-se que os policiais apresentam menor concordância com os direitos de liberdade individual, conforme resultado anteriormente discutido. Quando se trata de avaliar a responsabilidade dos agentes sociais diante deste direito, os PMs assumem que “toda a sociedade” (i.é, todos os agentes e instituições sociais) é responsável e deve “zelar” (ou vigiar?) pelos direitos de liberdade individual do adolescente.

Em artigo onde apresentam uma comparação dos resultados procedentes de duas investigações, conduzidas na Itália e na Jordânia, com a finalidade de mostrar as diferenças e semelhanças nas representações sociais dos direitos das crianças entre a população dos dois países, Monacelli, Molinari e Emiliani (2007) trazem resultados que se aproximam daqueles encontrados no presente estudo. Para avaliar o grau de responsabilidade de cinco agentes (o próprio respondente, o governo, a escola, a família e a polícia) as autoras utilizaram um instrumento semelhante ao que foi utilizado aqui e procederam com análises igualmente semelhantes.

Os resultados achados na Itália revelam que naquele país os direitos de liberdade são da responsabilidade da escola, do governo e dos próprios respondentes (estudantes, professores, policiais e pais). Na Jordânia eles são de responsabilidade da polícia e da família também e, tal como parece acontecer no Brasil também ocupam um lugar especial, já que constituem um fator à parte. A explicação encontrada pelas autoras para essa diferenciação feita pelos Jordanianos aos direitos de liberdade está ancorada nas atividades sócio-profissionais dos participantes, indicando que as inserções sociais dos sujeitos da representação modulam, em certa medida, as respostas dos sujeitos quanto à atribuição de responsabilidade diante dos direitos das crianças e adolescentes.

Provavelmente as características políticas e sociais do contexto profissional dos PMs tenham interferido nos resultados já que entre estes profissionais os direitos de liberdade constituem tema de destaque. Há limites jurídicos em jogo. O ECA preconiza princípios de “liberdade” que muitas vezes chocam com as intenções de ações que os policiais gostariam de realizar. Em outras questões da pesquisa, por exemplo, os PMs emitiram com clareza a não aprovação às medidas sócio-educativas indicadas pelo ECA sob a alegação de que elas não corrigem os erros, são ações brandas que incentivam o cometimento de infrações. Boa parte deles acredita que aos adolescentes são dados direitos demais, liberdade demais e deveres de menos.

A própria redução da maioridade penal pode ser pensada aqui. Ora, não são poucos os policiais que acreditam na redução da idade penal como possível caminho na solução dos problemas que acometem a adolescência no que se refere à prática de atos de transgressão. Para os PMs, os adolescentes com 15, 16, 17 anos são pessoas que têm condições de compreender o alcance e as conseqüências dos atos que praticam. No entanto, eles possuem regalias perante a justiça, de acordo com os PMs, notadamente, o fato de não poder punir mais severamente estes adolescentes lhes causa revolta.

A discussão sobre a maioridade penal, escreve Fonseca (2007), tem a eficácia de causar impacto e constituir uma medida jurídica de impacto midiático. No entanto, deixa de considerar que o menor de 18 anos está com a personalidade em processo de formação e precisa ter atenção especial quanto à educação e formação. Também importa considerar que a corrente conservadora defende uma lei de caráter punitivo por entender que os adolescentes infratores não recebem punição rigorosa e que o Estatuto é muito brando no que se refere à aplicação de medidas sócio-educativas. É essa a idéia que circula entre os PMs e que pode inspirar neles um olhar diferenciado no que tange aos direitos de liberdade individual.

O fato é que muitos juristas defendem a inconstitucionalidade das propostas de Emenda à Constituição Federal que lutam pela redução da maioridade, porque elas ferem os “direitos e garantias individuais”, cláusula pétrea da Constituição Federal, em que a antecipação da responsabilidade penal esbarra. O rebaixamento da idade de imputabilidade penal, embasado em um raciocínio predominantemente subjetivo, depara-se com a proibição do art. 60, parágrafo 4º, da Constituição Federal, conforme observa Francisco Sales de Argolo (2007).

Os direitos de liberdade individual e a redução da maioridade penal constituem debate polêmico. A idéia de que os adolescentes têm direitos em excesso e as marcas negativas que, historicamente, esses sujeitos carregam fazem acreditar que só a disciplina mais rigorosa, a punição mais severa é capaz de enquadrá-los nas normas sociais e jurídicas instituídas na sociedade. Também opera contra o direito de liberdade individual a que os adolescentes têm direito a superestimação do número de infrações praticadas por crianças e adolescentes na sociedade brasileira, como já sinalizado em momentos anteriores deste estudo.

2.2.1.3. O respeito aos direitos dos adolescentes (PMs)

Os PMs participantes deste estudo avaliaram também o grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil, a partir de uma escala a quatro pontos (1= nada, 2= pouco, 3 = bastante 4= muito). Após análises estatísticas, optou-se pela estrutura fatorial apresentada na Tabela 23, com dois fatores, que explicam 47,7% da variância total.

Tabela 23. O grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil: avaliação dos PMs

Nº	Descrição do Item	Média	Fatores	
			1	2
<i>Respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção (M = 2,20)</i>				
1.	art28 Direito à instrução	2,16	0,825	
2.	art33 Proteção contra drogas	2,17	0,709	
3.	art24 Direito ao sistema de saúde	2,08	0,695	
4.	art34 Proteção contra exploração sexual	2,17	0,671	
5.	art35 Proteção contra seqüestro e apropriação	2,30	0,663	
6.	art30 Direito do respeito à cultura das minorias	2,13	0,628	
7.	art31 Lazer, divertimento e cultura	2,31	0,627	
8.	art23 Direito do portador de necessidades especiais	2,12	0,618	
9.	art29 Educação que respeite a diversidade	2,21	0,612	
10.	art32 Proteção contra exploração econômica	2,16	0,595	
11.	art19 Proteção contra violência	2,30	0,520	
12.	art40 Direito da criança e do adolescente infrator	2,31	0,386	
13.	art18 Igual responsabilidade dos pais na educação	2,29	0,370	
<i>Respeito aos direitos de liberdade individual e aos direitos da família (M = 2,34)</i>				
1.	art12 Liberdade de opinião	2,28		0,858
2.	art15 Liberdade de livre associação	2,50		0,728
3.	art14 Liberdade de pensamento e religião	2,38		0,724
4.	art16 Direito à privacidade	2,38		0,722
5.	art06 Direito à vida	2,20		0,618
6.	art21 Direito à adoção	2,43		0,528
7.	art03 Direito à proteção e cuidados	2,22		0,515
8.	art09 Direito de não ser separado dos pais	2,41		0,456
9.	art37 Proteção contra tortura	2,52		*
10.	art17 Direito à informação	2,22		*
Número de Itens			13	08
Valor Próprio			8,903	2,079
Variância Total Explicada			38,707	9,040
Consistência Interna ⁴² (Alfa de Cronbach padronizado)			0,91	0,85

*Item desconsiderado no fator correspondente.

Nota: Foi omitida a carga fatorial inferior a 0,35.

⁴² A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 5,30E-006, KMO = 0,899 e Bartlett = 1427,341, com $p < 0,001$).

Tal como aconteceu com a análise de concordância, os artigos foram também aqui agrupados pela própria análise fatorial em áreas de direito, seguindo mais uma vez a clássica divisão de Petrillo e Donizetti (2003). A estrutura fatorial dos ambos os fatores se apresentou de modo muito semelhante àquela revelada pelos dois fatores provenientes da análise (PC) realizada com a escala de concordância com os direitos dos adolescentes.

O primeiro fator (38,7% da variância total explicada) - **Respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção** - agrupou, como aconteceu com a escala de concordância, os direitos das minorias e direitos de proteção, com pequenas diferenças: o artigo 18 (Igual responsabilidade dos pais na educação) e o artigo 19 (Proteção contra violência) passaram a compor o primeiro fator e o artigo 21 (Direito à adoção) saiu do primeiro e foi para o segundo fator. Assim, um dos itens dos direitos da família (artigo 18) ficou agrupado junto aos direitos das minorias e de proteção, mostrando que, na avaliação do grau de respeito ele está mais correlacionado com os artigos que compõem esse fator.

Neste primeiro fator, portanto, estão os direitos que, de um modo geral, na opinião do grupo, são os menos respeitados ($m=2,20$), talvez até porque sejam estes os que eles mais concordam. Ao contrário, no segundo fator, agrupam-se os direitos que recebem menor grau de concordância pelos PMs, mas que na avaliação deles a sociedade brasileira respeita mais ($m=2,34$). No discurso, todos concordam, na prática, os direitos são pouco desrespeitados. É essa idéia que a comparação entre os resultados das duas escalas (concordância e respeito) parece suscitar.

A violência enfrentada pela população infanto-juvenil na contemporaneidade pode ser um fator explicativo para essa sensação trazida pelos policiais de que os direitos de proteção são pouco respeitados. Aparecem aqui as marcas de uma contradição entre o discurso, representado pelo paradigma da proteção integral contido no ECA, por exemplo, e a realidade em que vivem as crianças e adolescentes no Brasil. Essa contradição surge, pois, na própria forma de avaliação dos policiais sobre a concordância e o respeito aos direitos dessa parcela da população.

O campo da violência na sociedade brasileira vem sendo, segundo Fonseca (2007), assinalado por paradoxos: de um lado o tema da infância e da juventude passou a ocupar o debate nacional em nível de políticas públicas, de programas de governo, das organizações não governamentais e de outras frações da sociedade. De outro lado, a partir da Constituição de 1988, o Estado passou a coordenar as políticas públicas sociais propagadas nos discursos e nos marcos democráticos e de proteção aos cidadãos. Esta autora observa ainda que os direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer previsto no Estatuto não

atingem grande parte da população das classes populares. Além dos mais, no campo protetivo e dos direitos, Fonseca escreve que é fácil identificar fragilidades no sistema jurídico social, no sentido de concepção e de práticas concretas que propiciem a efetivação de direitos, de proteção e segurança a infância e adolescência.

O respeito às diferenças e identidades não configura realidade muito diferente desta vivenciada pelos adolescentes. Diariamente a mídia divulga casos de desrespeitos. Minorias étnicas e outras, não têm seus direitos de proteção social garantidos. Os participantes deste estudo, portanto, revelam posicionamentos coerentes com a realidade em que vivem, possibilitando a clara identificação das contradições que permeiam as representações sociais dos direitos do adolescente no Brasil.

O segundo fator - **Respeito aos direitos de liberdade individual e aos direitos da família** - (9% da variância total explicada) traz resultados que só podem ser compreendidos na comparação com o primeiro fator e com a escala de concordância. Conceder um grau de respeito maior para os direitos com os quais menos se concorda é indicar que os direitos humanos sublinham na fronteira entre o discurso e a prática as contradições impostas pela representação que se constrói na esteira daquilo que é, de um lado socialmente desejável, e de outro, efetivamente realizado. O policial-cidadão e cidadão-policial têm posicionamentos diferentes em relação aos direitos dos adolescentes e essa diferença se descortina ao passo em que suas representações são reveladas.

Novamente o artigo 37 (Proteção contra tortura), que aparece no segundo fator, foi excluído após análise fatorial, o que aconteceu também com relação à escala de concordância. Esse fato parece demarcar mais uma vez a dificuldade de posicionamento mostrada pelos sujeitos em relação ao direito de proteção contra tortura.

2.2.1.4. A violação dos direitos dos adolescentes (PMs)

Com o objetivo de levar os respondentes a se posicionarem acerca das razões capazes de explicar as violações dos direitos das crianças e adolescentes, essa escala foi construída a sete pontos (onde 1 correspondia a *não explica* e 7 a *explica muito*) e os sujeitos deveriam se posicionar diante de 23 itens⁴³.

Realizou-se a partir das respostas obtidas uma análise de PC. Observando os critérios de variância total explicada, aproveitamento e coerência teórica dos itens, optou-se pela

⁴³ Remeto o leitor a Tabela 07, onde é possível visualizar a apresentação detalhada da escala objeto de análise aqui.

estrutura fatorial apresentada na Tabela 24, com dois fatores que explicam globalmente 55,92% da variância total.

Tabela 24
Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes (PMs)

Nº	Descrição do Item	Média	Fatores	
			1	2
<i>Questões econômicas e de poder (M = 3,79)</i>				
1	18 – O poder que algumas pessoas exercem sobre outras	3,90	0,895	
2	14 – O mercado de trabalho	3,76	0,858	
3	23 - As diferenças de situação econômica	4,24	0,809	
4	17 – A atitude autoritária e intolerante de certas pessoas	3,89	0,766	
5	22 - As injustiças próprias a todas sociedades humanas	3,98	0,746	
6	13 – A defesa dos interesses privados	3,60	0,712	
7	19 - Divisões e desigualdades naturais em grupos étnicos	3,73	0,710	
8	16 – A natureza fundamentalmente egoísta do homem	3,92	0,705	
9	20 – A falta de esforços e motivação das pessoas	3,74	0,674	
10	12 - As desigualdades naturais entre os indivíduos.	3,55	0,653	
11	21 - Os distúrbios específicos da personalidade	3,98	0,653	
12	15 – A defesa dos interesses nacionais	3,30	0,618	
<i>Dificuldades de relacionamentos entre indivíduos e grupos (M = 3,72)</i>				
1	05 - Exclusão e marginalização de alguns grupos sociais	4,02		0,820
2	03 – A intolerância de certos grupos religiosos	3,76		0,816
3	02 – A falta de relação entre pessoas de diferentes culturas	3,41		0,813
4	04 - As ideologias políticas	3,09		0,791
5	01 – A agressividade entre as pessoas.	3,25		0,704
6	06 – A falta de afeto nas famílias	4,45		0,653
7	10 – A competição entre os indivíduos	3,68		0,621
8	07 – A diferença e a incompreensão entre os indivíduos	4,13		0,606
9	09 - Pessoas violentas por natureza	3,99		0,521
10	08 – A falta de estudos	4,12		0,447
11	11 – A limitação dos recursos naturais	3,12		0,353
Número de Itens			12	11
Valor Próprio			11,463	1,398
Variância Total Explicada			49,837%	6,079%
Consistência Interna ⁴⁴ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,94	0,92

Nota: Foi omitida a carga fatorial inferior a 0,33.

O primeiro fator (49,837% da variância total explicada) mostra que os itens se agruparam sob o foco das **questões econômicas e de poder** (m = 3,79) para explicar

⁴⁴ A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 1,70E-008, KMO = 0,946 e Bartlett = 3747, com $p < 0,001$).

porque acontecem as violações dos direitos dos adolescentes no Brasil. Uma análise desses itens que compõem o primeiro fator faz compreender que os direitos dos adolescentes são violados porque alguns são ricos, outros são pobres; porque nem todos têm acesso aos bens de consumo que gostariam de ter; porque alguns têm poder demais, outros de menos. Assim, as diferenças de situação econômica entre as pessoas e a natureza fundamentalmente egoísta do ser humano seriam responsáveis por parte das violações que acontecem. Essa idéia parece remeter à violação praticada pelos próprios adolescentes que, para possuírem um objeto de consumo desejado, por exemplo, um par de tênis, usariam de violência contra outros adolescentes. Nesse caso, seriam os pobres os violadores dos direitos. Também é possível pensar na violação cometida por pessoas que, por terem muito poder aquisitivo violam os direitos dos adolescentes em nome do “poder econômico” que ostentam. Nessa última hipótese, os ricos cometeriam as violações. A primeira hipótese que liga violência e pobreza é aquela que se adequa melhor no contexto aqui em discussão já que a fala dos policiais no tocante a representação social da adolescência, mostradas em análises anteriores, revela que é nessa relação que eles acreditam mais.

Em qualquer dos casos, diferentes imagens do adolescente estão sob o foco dos participantes: pobres, ricos, vítimas, infratores; aqueles destituídos dos direitos e aqueles que nem sempre sabem o que fazer com eles. Provavelmente os participantes pensaram no contexto em que vivem os adolescentes brasileiros e ancoraram suas representações acerca da violação dos direitos nessa realidade.

As contradições e desigualdades sociais marcam o país e refletem a concentração de renda, tendo em vista que 1% da população rica detém 13,5% da renda nacional, contra os 50% mais pobres, que detém 14,4% desta renda (IBGE, 2004). A desigualdade que se mostra por meio dos indicadores sociais, traz conseqüências diretas nas condições de vida da população, especialmente na vida de crianças e adolescentes.

O recorte racial revela uma disparidade ainda maior, mais profunda, que deixa transparecer o nível de desigualdade no acesso aos direitos fundamentais. A taxa de analfabetismo entre os negros é de 12,9% nas áreas urbanas, contra 5,7% entre os brancos. Há também maior pobreza nas famílias dos adolescentes não brancos (pretos, pardos, indígenas e amarelos) do que dos adolescentes brancos. (IPEA, 2005). Em relação à escolarização as diferenças permanecem, revelando, portanto, que nem todos têm acesso aos direitos.

Não há políticas públicas e sociais que dêem conta de atender às necessidades dessa parcela da população. O Estado precisa se mobilizar, enfrentar os desafios para fazer

respeitar os direitos dos adolescentes independe do estrato social a que ele pertença. Esse respeito é dever do Estado e de toda a população. Todos são responsáveis por suas violações.

O segundo fator (6,079% da variância total explicada) mostra que as **Dificuldades de relacionamento entre os indivíduos e grupos** também servem para explicar as violações dos direitos dos adolescentes no Brasil. Pessoas violentas por natureza, falta de relação entre pessoas de diferentes culturas e a agressividade entre as pessoas são elementos que podem explicar as violações dos direitos dos adolescentes.

Quanto a estes elementos explicativos das violações pode-se pensar em duas realidades distintas: (1) o processo de naturalização da violência, e, conseqüentemente, do desrespeito às leis e as normas; (2) as diferenças nos padrões de interação que têm se intensificado nos últimos anos é reveladora do exacerbado individualismo.

O individualismo e a intransigência são dois elementos que segundo Silva (2004) parecem reinar na sociedade atual, colocando os jovens, as crianças e a população em geral, diante de interações favoráveis ao envolvimento com os diversos tipos de violência, principalmente aquelas próprias dos grandes centros urbanos. Zaluar (1995) também corrobora essa idéia e observa que nas relações sociais e políticas que se estabelecem na sociedade brasileira, por ter que se submeter a poderes pouco ou nada legitimados, as pessoas ficam cada vez mais suscetíveis a provocações, interpretadas como ameaças à sua honra e a sua integridade.

A violência que acomete as grandes cidades parece servir de cenário para toda sorte de violação dos direitos. É como se um grande movimento empurrasse todos, crianças, adolescentes, mulheres e homens, para uma realidade onde não se encontra facilmente o afeto, a compreensão, a justiça, a paz e a solidariedade.

Ao contrário, nessa realidade o que se encontra é exclusão, marginalização, incompreensão, falta de apoio familiar e falta de estudos. São estes alguns dos elementos que também explicam as violações dos direitos dos adolescentes na avaliação dos participantes. Tais elementos aparecem, inclusive, na fala dos PMs quando buscam justificar as ações transgressoras praticadas pelos adolescentes (Cf. Figura 5A). Isto significa dizer que as representações sociais da adolescência construídas pelos participantes deste estudo podem oferecer os elementos de ancoragem para a representação social não só dos direitos dos adolescentes, mas também para explicar suas violações.

De um modo geral, os indivíduos abordam a questão da violação dos direitos dos adolescentes procurando ancorá-la em duas situações reais: diferenças econômicas entre as

pessoas e falta de afeto nas relações interpessoais, o que parece compatível com o contexto vivenciado por grande parte dos adolescentes que vivem à margem dos princípios legais.

Deve-se observar ainda que, embora as atitudes em relação aos direitos dos adolescentes sejam bastante favoráveis, muito provavelmente as violações são toleradas. Doise (2002) ao estudar a representação social da violação dos direitos do homem, sugere que a universalidade e inviolabilidade dos direitos do homem se enfraquecem e favorecem regulações de natureza interindividual e intergrupais. No entendimento desse autor, a tolerância pode ser ainda maior quando as vítimas se encontram em situação desviante, segundo as normas morais e sociais.

Os resultados mostram que os PMs se situam em uma posição moderada a respeito das garantias dos direitos dos adolescentes, embora considerem que os mesmos devem ser respeitados. Além disso, consideram que não há um respeito efetivo em relação a esses direitos em nosso país. Os PMs tendem a dar respostas socialmente desejáveis em relação aos direitos dos adolescentes, o que pode estar em acordo com o discurso mais geral sobre os direitos humanos que vem tomando lugar no mundo globalizado.

2.2.2 – Concordância, responsabilidade, respeito e violação dos direitos dos adolescentes pelos Jovens

Os procedimentos para a realização das Análises de Componentes Principais (PC) com jovens foram os mesmos adotados com os PMs. Também aqui foi fixado um número de fatores a partir dos valores indicados no gráfico do *Screeplot*, na tabela da *variância explicada* e do *Eigenvalue*. Optou-se mais uma vez pela rotação oblíqua em função da relação existente entre os construtos abordados nos itens sobre os quais incidiram as respostas dos jovens. Do mesmo modo que houve correlação entre os itens na análise feita a partir das respostas dos PMs aqui também essa correlação se deu de modo considerável fazendo supor que os fatores deles extraídos encontram-se significativamente intercorrelacionados.

Em algumas das análises a semelhança entre as respostas dos PMs e dos Jovens é grande, o que mostra haver, de fato, um campo de crenças partilhadas no que tange os direitos dos adolescentes, crenças estas que dão o tom da tomada de posição dos participantes diante dos direitos em destaque.

2.2.2.1. A concordância dos Jovens com os direitos dos adolescentes

Tal como aconteceu na análise das respostas dadas pelos PMs quanto ao grau de concordância com relação aos 23 artigos da CIDC, a estrutura fatorial do grau de concordância dos Jovens, com relação aos mesmos 23 artigos da CIDC, apresentou a mesma lógica de agrupamento dos itens nos fatores e segue a divisão presente na literatura internacional (Petrillo & Donizzetti, 2005) já explicitada em momentos anteriores. Conforme se pode observar na Tabela 25, a estrutura dos fatores ficou muito próxima àquela evidenciada pela análise de PC realizada com os dados dos PMs.

A estrutura fatorial dessa análise apresentou dois fatores. O primeiro fator (35,796% da variância total explicada) agrupa, a exemplo da análise com PMs, os **Concordância com os direitos das minorias e direitos de proteção**. Curiosamente, o Artigo 30, que se refere ao direito de respeito à cultura das minorias aparece no segundo fator, com média alta (8,13), mas sem nível de saturação adequado, sendo, portanto, excluído dessa análise. Supõe-se, nesse caso, que os discursos de aceitação das diferenças estejam se fazendo ecoar no meio juvenil, e por isso, o respeito aos direitos fundamentais de saúde e educação, por exemplo, sejam acatados rapidamente. Um conflito parece se estabelecer diante dos jovens, no entanto, quando a cultura dominante é chamada a ceder lugar à cultura minoritária. Isto é, dizer que a cultura própria das minorias merece respeito é algo fácil para os jovens, mas na verdade transformar este discurso em prática não é algo tranquilo para essa parcela da população que está acostumada a aclamar as práticas dominantes divulgadas na mídia, práticas reveladoras de poder.

Os demais artigos que se referem aos direitos das minorias (art. 23, 24, 28 e 29, que indicam, respectivamente, os direitos do portador de necessidades educacionais especiais, o direito à saúde, à instrução e a uma educação capaz de respeitar a diversidade) permanecem neste fator mostrando que a relação entre eles é considerável.

Quanto aos direitos de proteção, agrupados todos no primeiro fator, observa-se a ocorrência do mesmo fenômeno identificado na análise dos PMs: o artigo 37, referente ao direito de proteção contra a tortura, foi excluído da análise fatorial por não apresentar bom nível de saturação. Além disso, esse artigo apresentou a menor média (6,90) entre todos os 23 artigos sobre os quais os jovens foram convidados a se posicionarem. A explicação para essa ocorrência na análise com PMs passou pela questão da própria prática profissional dos participantes que supostamente ainda usam do exercício da tortura em suas ações diárias, o que dificultaria um posicionamento não paradoxal em relação a este direito, mas qual a explicação desse fenômeno no que tange o posicionamento dos jovens?

Tabela 25. A concordância dos Jovens com os direitos dos adolescentes

Nº	Descrição do Item	Média	Fatores	
			1	2
Concordância com os direitos das minorias e os direitos de proteção (Média =8,18)				
1	art31 Lazer, divertimento e cultura	8,47	0,819	
2	art35 Proteção contra seqüestro e apropriação	8,32	0,762	
3	art34 Proteção contra exploração sexual	8,43	0,718	
4	art33 Proteção contra as drogas	8,16	0,660	
5	art28 Direito à instrução	8,05	0,641	
6	art23 Direito do portador de necessidades especiais	8,37	0,630	
7	art19 Proteção contra violência	8,39	0,515	
8	art32 Proteção contra exploração econômica	8,24	0,478	
9	art29 Educação que respeite a diversidade	8,31	0,477	
10	art17 Direito à informação	7,81	0,474	
11	art18 Igual responsabilidade dos pais na educação	8,25	0,472	
12	art40 Direito da criança e do adolescente infrator	7,15	0,398	
13	art24 Direito ao sistema de saúde	8,42	0,370	
Concordância com os direitos de liberdade individual e os direitos da família (Média =7,67)				
1	art14 Liberdade de pensamento e religião	8,02		0,704
2	art15 Liberdade de livre associação	7,63		0,702
3	art06 Direito à vida	7,98		0,630
4	art03 Direito à proteção e cuidados	7,48		0,549
5	art21 Direito à adoção	7,51		0,461
6	art09 Direito de não ser separado dos pais	7,47		0,425
7	art12 Liberdade de opinião	7,83		0,362
8	art37 Proteção contra a tortura	6,90		*
9	art16 Direito à privacidade	7,72		*
10	art30 Direito de respeito à cultura das minorias	8,13		*
Número de Itens			13	07
Valor Próprio			8,233	1,586
Variância Total Explicada			35,796%	6,896%
Consistência Interna ⁴⁵ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,89	0,78
*Item desconsiderado para composição do referido fator.				
Nota: foram omitidas as cargas fatoriais inferiores a 0,35.				

A pesquisa “Direitos e direitos humanos: o que pensam os universitários?”, realizada em 2002, pelo jornalista e mestre em ciência política, Geraldo Magela Carozzi de Miranda, aponta para uma explicação. Esta pesquisa foi realizada com estudantes universitários em Belo Horizonte e os resultados foram parcialmente apresentados no Jornal *O Tempo* em 19

⁴⁵ A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável. (Determinante = 4,242E-05, KMO = 0,894 e Bartlett = 2169, com $p < 0,001$)

de maio de 2002⁴⁶. O objetivo era saber o que alunos que freqüentam cursos superiores pensam sobre seus direitos e deveres e sobre a aplicação dos direitos humanos para as minorias. Os resultados revelaram que muitos dos estudantes que participaram do estudo são favoráveis às práticas de tortura. Entre os participantes, 40,5% consideraram que a tortura é justificável em alguns casos.

O alto grau de aceitação da tortura no país também foi divulgado pelo Jornal O Globo, em 9 de março de 2008, como resultado de uma pesquisa realizada pela Agência Nova S/B, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope)⁴⁷. Nesta pesquisa, constatou-se que um em cada quatro brasileiros admite a prática da tortura contra suspeitos de praticar um crime. Os especialistas no assunto, como é o caso do advogado João Tancredo, ex-presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-RJ), sugerem que o fato de 26% da população brasileira participante da pesquisa se mostrar favorável à tortura está ancorada no sentimento de insegurança que assola a população. O fracasso das políticas de segurança e o clima de impunidade, portanto, reforçariam esse apoio à tortura sob o raciocínio de que é preciso se antecipar ao perigo para dele se proteger.

De fato, quando a pessoa torturada é alguém que supostamente pode colocar em risco a vida dos cidadãos de bem, a tendência das pessoas, não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, é aceitar essa prática sem grandes contestações, o que também ficou evidente em pesquisa realizada por Doise, Dell’Ambrogio e Spini (1991), na França e na Suíça, onde os participantes apontaram alta concordância na reprovação da prática da tortura por policiais, mas somente em termos abstratos. Quando a pessoa torturada passou a ser identificada como um possível terrorista essa concordância diminuiu significativamente.

Dados como estes são preocupantes e se a explicação para a dificuldade de posicionamento de PMs e jovens acerca do direito de proteção contra a tortura for em decorrência de uma aceitação social de tal prática, que por sua vez é consequência de um sentimento de insegurança e medo, pelo menos no caso dos jovens, é possível pensar na discussão feita por Michaud (1989) de que tais sentimentos levariam as pessoas a agirem como se algo de pior pudesse acontecer a qualquer instante. Isto é, a imprevisibilidade, o

⁴⁶ A reportagem que fala da pesquisa pode ser lida no site: <http://www.nossacasa.net/recomeco/0027.htm>

⁴⁷ Para maiores informações sobre a pesquisa o leitor pode visitar o site: <http://www.ecodebate.com.br/index.php/2008/03/11/pesquisa-entre-os-mais-ricos-tortura-e-aceita-por-42-nos-mais-pobres-por-19/>

caos e a violência estariam juntos nas práticas cotidianas e seriam responsáveis por posicionamentos como estes identificados nas pesquisas assinaladas anteriormente.

Este mesmo sentimento, de insegurança e medo, pode ser responsável pelo maior grau de concordância com os direitos de proteção e das minorias, evidenciado no primeiro fator da análise realizada tanto com PMs quanto com Jovens. Ora, em uma sociedade onde a violência dita as normas, as formas de proteção contra todo e qualquer tipo de violência são bem-vindas, desde que essa proteção seja dirigida às pessoas de bem. Àqueles suspeitos de cometer infrações e violências, ainda que sejam adolescentes, reservam-se práticas de tortura porque elas são vistas como necessárias para prevenir novas ameaças. Seria essa a lógica de raciocínio apreendida nessa análise e responsável pelo fato do artigo 40, referente ao direito da criança e do adolescente infrator, receber a menor média (7,15) entre todos os artigos que compõem o primeiro fator. Essa ocorrência se deu também entre os PMs revelando que esse modo de pensar não é algo próprio de policiais, mas uma idéia que circula na sociedade como um todo e que já está internalizada inclusive entre os jovens, influenciando seus posicionamentos.

De um modo geral, a concordância dos jovens aos itens que compõem o segundo fator foi menor, com exceção para o artigo 14, referente ao direito de liberdade de pensamento e religião, item que obteve média alta ($m=8,02$) e ao qual os jovens mostraram uma clara adesão. O segundo fator, **Concordância com os direitos de liberdade individual e direitos da família**, explica 6,9% da variância total.

A média do segundo fator ($M=7,67$) é menor do que a média do primeiro fator ($M=8,18$), ocorrência presente também na análise realizada com as respostas dos PMs. Uma comparação das médias individuais de cada item revela que os direitos de liberdade individual recebem mais concordância dos jovens do que dos policiais; as razões estão ligadas, supostamente, ao anseio de liberdade manifestado pelos jovens e ao excesso de liberdade que os PMs atribuem aos jovens, conforme ficou claro nas questões de evocação e nas questões de tipificação dos adolescentes.

A liberdade constitui um princípio descrito na DUDH, mas segundo Kehl (1998), ela é uma fantasia da qual os adultos pouco desfrutam, já que estão presos a regras, normas e obrigações que restringem suas ações. No caso dos PMs a sanção viria da própria instituição policial. Os jovens por sua vez, tal como observa Calligaris (2000), também não tem acesso incondicional à liberdade porque sequer sabem o que fazer com ela, já que vivem no espaço entre a infância e a idade adulta e ainda necessitam do controle dos adultos, seja nas escolas ou outros espaços sociais.

Essa “incompletude” de experiências relativas aos direitos de liberdade pode ser responsável, por exemplo, pelo fato do Artigo 16, concernente à liberdade de privacidade, ter apresentado baixo nível de saturação e assim ter sido desconsiderado para compor o segundo fator da análise de PC, a partir das respostas dos jovens. Tal direito tem sido muito discutido nos dias de hoje em função do intensivo uso da Internet, que favorece a divulgação de imagens de menores de idade e o acesso a sites com conteúdo não recomendados. A Internet também facilita a comunicação entre crianças e pessoas envolvidas com pedofilia, ou ainda entre membros de uma mesma gangue. Nestes casos, o direito à privacidade é contestado por muitos.

A privacidade se constitui em um direito que auxilia os seres humanos a construir sua identidade e autonomia e esse direito tem sido marcado de modo positivo no sistema de saúde, principalmente quando se refere a consultas de orientações para a prática de sexo seguro e anticoncepção ou por suspeita de doença sexualmente transmissível. Mas, quando o assunto envolve o uso de drogas ou algum transtorno mental, os próprios jovens “reconhecem a necessidade de serviços especializados em atendimento ao adolescente e da presença da família para suporte e apoio”, conforme postula Jussara de Azambuja Loch, em tese de doutorado defendida em 2007. O objetivo da autora era conhecer as opiniões, comportamentos e justificativas de um grupo de universitários sobre o grau de privacidade que consideram adequados em vários cenários clínicos. Entre as principais conclusões da autora está a compreensão manifesta dos jovens sobre as limitações da confidencialidade médica desde uma perspectiva ética.

De fato, quando ética e moral estão em jogo, a liberdade individual, seja ela, do direito à privacidade, à livre opinião ou à livre associação ganha contornos restritivos, de acordo com as regras e normas socialmente estabelecidas, como postula La Taille (2002), ao tratar do conceito de moral entre os jovens. Isto é, a liberdade dos jovens, assim como a dos adultos, não é absoluta. Mas esse princípio é comprovadamente importante para os jovens, compondo inclusive, o núcleo central da representação social do adolescente, tal como se pode perceber nas análises referentes às questões de livre associação.

Os direitos da família, compostos por 7, dos 23 artigos analisados, ficaram distribuídos entre os fatores, com uma predominância maior no segundo fator, onde ficaram agrupados os direitos de proteção e cuidados, de não ser separado dos pais, direito à vida e à adoção.

Os direitos relativos ao lazer, ao divertimento e à cultura (que inclusive recebeu a maior média entre todos os artigos, $m=8,47$), juntamente com os direitos à informação e à

igual responsabilidade dos pais na educação ficaram no primeiro fator, mostrando que, na concepção dos jovens estão mais ligados aos direitos de proteção e das minorias do que da família como estabeleceram Petrillo e Donizzetti (2005) em seus estudos. Essa ocorrência pode estar relacionada com a idéia de que lazer, informação e educação são direitos menos acessíveis aos grupos minoritários e, portanto, essa falta deve ser suprida.

2.2.2.2. A responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (Jovens)

Para a realização da Análise de Principais Componentes, que buscou detectar o grau de responsabilidade atribuído pelos jovens a eles próprios a outros seis agentes sociais (*governo, família, escola, autoridades judiciais, associações de voluntários e a polícia*), foram tomados os mesmos procedimentos já descritos com relação à análise do grau de responsabilidade realizada com os PMs. A estrutura fatorial encontrada a partir das respostas dos jovens, no entanto, difere, consideravelmente, daquela encontrada nos PMs.

Optou-se pela estrutura mostrada na Tabela 26, com dois fatores, que juntos representam 56,771% da variância total explicada. Os dois fatores se organizaram em função dos agentes sociais; assim, cada fator compreende as quatro áreas de direitos (direitos da família, direitos de proteção, direitos de liberdade individual e direito das minorias) e o que muda são os agentes sociais que ficaram agrupados nos dois fatores.

O primeiro fator (48,399% da variância total explicada), reuniu cinco, dos sete agentes sociais e a média do conjunto dos 20 itens aqui incluídos é de 7,29. Figura neste primeiro fator a **responsabilidade da polícia, dos voluntários, do governo, da família e dos próprios jovens às quatro áreas de direito**. A responsabilidade desses agentes sociais diante dos 23 artigos analisados e reunidos nas quatro áreas de direitos segue uma hierarquia onde o mais responsável é o governo e o menos responsável é a polícia.

Tabela 26. A Responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes (Jovens)

N.º	Descrição do Item	Média	Fatores	
			1	2
<i>Responsabilidade da Polícia, dos voluntários, do Governo, da Família e dos próprios jovens às quatro áreas de direito (Média =7,29)</i>				
1	Proteção: Resp. Voluntários	7,72	0,842	
2	Família: Resp. Voluntários	7,26	0,815	
3	Liberdade: Resp. Voluntários	6,74	0,793	
4	Família: Resp. Polícia	6,49	0,764	
5	Liberdade: Resp. Polícia	6,18	0,754	
6	Família: Resp. Família	7,34	0,707	
7	Minoria: Resp. Polícia	6,86	0,705	
8	Minoria: Resp. Voluntários	7,34	0,697	
9	Proteção: Resp. Família	7,93	0,661	
10	Proteção: Resp. Polícia	6,92	0,643	
11	Liberdade: Resp. Minha	7,17	0,642	
12	Minoria: Resp. Governo	7,94	0,623	
13	Proteção: Resp. Governo	7,94	0,616	
14	Liberdade: Resp. Família	6,96	0,607	
15	Liberdade: Resp. Governo	7,74	0,592	
16	Minoria: Resp. Família	7,88	0,582	
17	Família: Resp. Governo	7,85	0,581	
18	Minoria: Resp. Minha	7,40	0,573	
19	Família: Resp. Minha	7,03	0,541	
20	Proteção: Resp. Minha	7,13	0,379	
<i>Responsabilidade das Autoridades Judiciais e da escola às quatro áreas de direito (Média=7,42)</i>				
1	Minoria: Resp. Autoridades Judiciais	7,11		0,863
2	Proteção: Resp. Autoridades Judiciais	6,95		0,853
3	Família: Resp. Autoridades Judiciais	7,34		0,852
4	Liberdade: Resp. Autoridades Judiciais	7,64		0,698
5	Minoria: Resp. Escola	7,48		0,643
6	Proteção: Resp. Escola	7,44		0,540
7	Família: Resp. Escola	7,80		0,515
8	Liberdade: Resp. Escola	7,65		0,315
Número de Itens			20	08
Valor Próprio			13,552	2,344
Variância Total Explicada			48,399%	8,372%
Consistência Interna ⁴⁸ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,95	0,92

Essa observação é importante porque em estudo anterior, realizado por Pereira e Camino (2003), 400 estudantes universitários paraibanos analisaram seu próprio

⁴⁸ A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 1,736e-12, KMO = 0,918 e Bartlett = 7523,585, com $p < 0,001$).

envolvimento e o envolvimento do governo brasileiro, na aplicação dos direitos humanos e os resultados mostraram que, quando a referência era o nível abstrato, eles conferiram mais responsabilidade ao governo na aplicação dos direitos humanos do que a si próprios. Uma inversão na avaliação desse envolvimento acontecia quando a avaliação se pautava em um nível concreto.

Os dados encontrados, corroboram, portanto, parte dos achados de Pereira e Camino (2003) já que não foi avaliado aqui o envolvimento ou a responsabilidade em nível concreto. Em ordem hierárquica, o governo, a família e os voluntários são mais responsáveis por fazer respeitar os direitos dos adolescentes. Os próprios adolescentes ou jovens e, em seguida, a polícia aparecem com as menores médias no conjunto dos itens que compõem o primeiro fator.

Quando os participantes se colocam como menos responsáveis pela garantia dos direitos humanos e consideram o governo os mais responsáveis, eles estão mostrando a crença de que essa responsabilidade é delegada a instâncias exteriores ao sujeito. Dessa forma, os sujeitos minimizam o envolvimento pessoal na responsabilidade diante dos direitos humanos, colocando-se mais como alvo do que como agentes formadores desses direitos.

Resultado semelhante foi encontrado por Cardoso (2007), em pesquisa com estudantes universitários dos cursos de Direito e Psicologia. Em resposta à pergunta “Quem decide o que são direitos e o que não são?”, 65,5% dos participantes indicaram que essa definição é de responsabilidade do governo e de outras autoridades; apenas 16,2% dos sujeitos se colocaram como agentes definidores dos direitos humanos, o que confirma a predominante tendência dos jovens em definir que direitos humanos são elementos cuja definição e responsabilização, pertencem a instâncias externas a eles.

Quanto ao fato de a instituição polícia aparecer como o agente menos responsável pelos direitos das crianças e adolescentes, pode-se pensar em duas questões fundamentais: (1) o não reconhecimento da competência policial e (2) a visão negativa que a população tem dessa instituição e de seus agentes. A primeira questão está ligada com a violência nos grandes centros urbanos, que gera insegurança e medo e diante da qual a polícia, órgão oficialmente responsável por garantir a preservação da ordem pública, tem efetivamente lançado mão de ações violentas para combater a violência. A segunda hipótese apóia-se nas injustiças e nas violações de direitos praticadas por membros dessa instituição, fazendo com que a população passe a não confiar na polícia como uma instituição protetora.

A pesquisa de Carbone e Menin (2004), com 480 estudantes de escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio, de Presidente Prudente, revela que a polícia é apontada como agente de injustiça no ambiente escolar quando esta é convocada por conta de alunos “problema”. Ainda que os estudantes percebam práticas injustas no ambiente escolar, na sociedade como um todo, diversas ações policiais que depõem contra os direitos humanos recebem apoio da população.

Muitos policiais estão envolvidos com várias vertentes da criminalidade urbana. Eles cometem tortura, matam inocentes, praticam tráfico de drogas e de armas, envolvem-se com grupos de milícias armadas e vendem “segurança” à população, mas isso não significa necessariamente que eles assumem posto de inimigo social, ao contrário, o filme *Tropa de Elite*, sucesso de bilheteria no Brasil mostra que certas práticas policiais, que denotam violências legítimas ou não, como tortura, atitudes desonestas, são apoiadas por diversos setores da sociedade.

Se os próprios jovens se sentem incapazes de fazer valer os direitos, se a polícia não dá provas de que pode promover a garantia deles, resta à família educar para proteger e aos voluntários apoiar o governo e as famílias nessa proteção. Não é de se estranhar que a família apareça em segundo lugar na responsabilidade de fazer respeitar os direitos. É a ela, e à escola, que cabe educar para os direitos humanos, é do seio familiar que brota parte da esperança juvenil. Também para os PMs a família é bastante responsável por criar cidadãos capazes de respeitar o direito dos outros e de buscar o acesso aos seus próprios direitos e quando ela não consegue cumprir com seu papel é obrigada a aceitar a culpa pela delinqüência, pela infração dos jovens.

Interessante notar como na estrutura fatorial em análise a família está posicionada distante da escola. Embora ambas sejam chamadas a educar, o papel da escola tem peso marcante nessa análise que se ergue. A escola e as autoridades judiciais, compõem o segundo fator (8,4% da variância total explicada e média igual a 7,42) e figuram como agentes de grande responsabilidade para fazer respeitar os direitos dos adolescentes.

Escola e autoridades judiciais aparecem de mãos dadas na representação concreta da disciplinarização dos corpos juvenis. Instituições sobre as quais recai o peso da difícil tarefa de enquadrar, de controlar, de repreender, como já havia ressaltado Foucault (1999). Prisão, escola, muro, frieza, horários, rigidez, regras, punição. Pouco há que diferenciar nestas instituições. Pouco espaço há nelas para as emoções. Talvez seja exatamente por isso que a escola e a família se vêem, por vezes, separadas por uma vala tão profunda

quanto o é cada ferida maculada pela escola e seus agentes de injustiça, já desvelados pela pesquisa de Carbone e Menin (2004).

A despeito de a escola e as autoridades judiciais serem chamadas à responsabilidade no que tange o respeito aos direitos dos adolescentes e de toda carga negativa que acompanha estas instituições, cuja repressão é a ordem, os participantes acreditam na educação e no sistema judiciário para fazer garantir tais direitos.

2.2.2.3. O respeito aos direitos dos adolescentes (Jovens)

Tal como os PMs, os jovens também avaliaram o grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil. A escala utilizada foi a mesma para ambos os grupos (1=nada, 2=pouco, 3=bastante, 4=muito) e os jovens também tiveram como referência para essa análise os 23 artigos da CIDC. Uma análise estatística e teórica mostrou que a estrutura fatorial apresentada na Tabela 27 é a mais adequada para explicar o posicionamento dos sujeitos. Essa estrutura com dois fatores, que explicam juntos 45,5% da variância total, segue a mesma lógica encontrada com relação ao posicionamento dos policiais militares participantes deste estudo. Os fatores receberam o mesmo nome e as médias dos fatores também mostraram valores parecidos, sendo que na avaliação feita pelos jovens as médias são ligeiramente mais altas.

À semelhança da análise fatorial da concordância, os itens se agruparam de modo que a divisão clássica realizada por Petrillo e Donizzetti (2005) pode ser novamente confirmada, mas como aconteceu nas demais análises os artigos que compõem os direitos das famílias ocuparam fatores distintos, apresentando predominância no segundo fator. Novamente o artigo 40, direito da criança e do adolescente infrator, não apresentou bom nível de saturação e foi excluído da análise e o artigo 37, direito de proteção contra tortura, não ficou agrupado junto com os demais artigos da área chamada “direitos de proteção”.

Assim, o primeiro fator, **respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção** (que explica 37,4% da variância total) ficou com 13 itens e remete às áreas de direito que recebem menos respeito no Brasil, embora sejam compostas pelos artigos que, na avaliação dos participantes, recebem os maiores níveis de concordância.

Repete-se, aqui, o mesmo paradoxo encontrado na avaliação dos PMs e sinalizado por Fonseca (2007). Há um discurso pronto de aceitação social dos direitos, mas esse discurso não se efetiva. Na práxis cotidiana, o que se vê são movimentos contrários aos direitos dos adolescentes, tentativas de redução da maioria, rotulações inadequadas, torturas, ilegalidades. Os posicionamentos evidenciados por PMs e jovens só confirmam

que o respeito às diferenças e aos direitos do indivíduo de segurança e proteção ainda não fazem parte da realidade social. Isto porque, individualmente, as pessoas não se comprometem com tais direitos.

Tabela 27. O grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil: avaliação dos jovens

N.º	Descrição do Item	Média	Fator	
			1	2
Respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção (Média = 2,25)				
1	Art28	Direito à instrução	2,25	0,797
2	Art29	Educação que respeite a diversidade	2,33	0,775
3	Art24	Direito ao sistema de saúde	2,13	0,735
4	Art23	Direito do portador de necessidades especiais	2,21	0,710
5	Art19	Proteção contra violência	2,30	0,682
6	Art34	Proteção contra exploração sexual	2,23	0,657
7	Art06	Direito à vida	2,25	0,633
8	Art33	Proteção contra as drogas	2,24	0,621
9	Art30	Direito de respeito à cultura das minorias	2,19	0,604
10	Art35	Proteção contra seqüestro e apropriação	2,27	0,593
11	Art31	Lazer, diversidade e cultura	2,46	0,586
12	Art32	Proteção contra exploração econômica	2,18	0,464
13	Art03	Direito à proteção e cuidados	2,21	0,422
Respeito aos direitos de liberdade individual e aos direitos da família (Média = 2,38)				
1	Art16	Direito à privacidade	2,22	0,731
2	Art15	Liberdade de livre associação	2,35	0,710
3	Art12	Liberdade de opinião	2,22	0,660
4	Art14	Liberdade de pensamento e religião	2,51	0,502
5	Art09	Direito de não ser separado dos pais	2,55	0,412
6	Art21	Direito à adoção	2,41	0,395
7	Art18	Igual responsabilidade dos pais	2,44	0,394
8	Art37	Proteção contra tortura	2,35	0,380
9	Art17	Direito à informação	2,37	0,350
10	Art40	Direito da criança e do adolescente infrator	2,38	*
Número de Itens			13	09
Valor Próprio			8,599	1,859
Variância Total Explicada			37,387%	8,084%
Consistência Interna ⁴⁹ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,91	0,81
*Item desconsiderado para composição do referido fator.				
Nota: foram omitidas as cargas fatoriais inferiores a 0,35.				

⁴⁹ A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 8,624E-06, KMO = 0,893 e Bartlett = 1661,691, com $p < 0,001$).

Conforme se discutiu na análise acerca do grau de responsabilidade com os direitos dos adolescentes, a partir dos resultados desta pesquisa e da pesquisa de Pereira e Camino (2003), o envolvimento da população com os direitos humanos é pequeno. Quer sejam policiais, estudantes universitários ou estudantes de Ensino Médio, percebe-se, claramente que há um discurso que circula nas conversações acerca dos direitos humanos, mas no momento de praticar esse discurso a atitude evidenciada pelos participantes é de convocar o outro à ação.

Os nove itens que formam o segundo fator (8,1% da variância total explicada) da análise (PC) dos jovens acerca do grau de respeito aos direitos dos adolescentes, versam sobre o **respeito aos direitos de liberdade individual e direitos da família**. A média dos itens desse fator (M=2,38) é superior a média do conjunto de itens do primeiro fator (M=2,25), indicando, portanto, a superioridade do grau de respeito a esses direitos no Brasil.

O discurso é de concordância maior com os chamados Direitos de Segunda Geração (econômicos, sociais e culturais), mas os sujeitos avaliam que esses direitos recebem pouco respeito no Brasil. Enquanto isso, os direitos de liberdade individual e direitos políticos, ou Direitos de Primeira Geração, aqueles que os participantes dizem menos concordar, são entretanto, os mais respeitados.

Esses achados corroboram dados encontrados na pesquisa desenvolvida por Cardoso (2007) em que se buscou averiguar entre os estudantes universitários, dos cursos de Direito e de Psicologia, os direitos que eles consideravam mais importantes. Com 50,26% das respostas os Direitos de Segunda Geração foram citados como os mais importantes. Em segundo lugar ficaram os direitos de Primeira Geração. Nenhum grau de importância foi atribuído aos Direitos de Terceira Geração (direitos internacionais, direitos dos povos, de solidariedade) mostrando, tal como observa Cardoso, que a relação mais ampla entre as sociedades não constitui conteúdo de RS para os participantes envolvidos naquela pesquisa.

Na verdade, como observou Lafer (1988), a busca pelos direitos de segunda geração ainda continua. E não se pode, como postulou Doise (2002), afirmar a existência de um nível de respeito adequado aos direitos de indivíduos vítimas de injustiças e de privações. Esse autor acrescenta que a história dos direitos humanos, independente da geração a que pertençam, é uma história em constante movimento, seu rumo, portanto, é algo que não se pode definir com clareza.

É importante considerar que a violação a que os direitos humanos têm sido

submetidos parece indicar que os rumos dessa história não prometem grandes avanços no sentido de fazer respeitar e garantir nem os direitos presentes na DUDH, nem aqueles presentes na CIDC. A garantia desses direitos fica à mercê de posicionamentos paradoxais, dos escassos investimentos nas políticas públicas de proteção, da ineficiência do sistema de justiça, da má formação dos policiais e da falta de preparo da escola no trato com a educação em direitos humanos.

2.2.2.4. A violação dos direitos dos adolescentes (Jovens)

Para saber como os jovens se posicionam diante de razões capazes de explicar as violações dos direitos dos adolescentes, utilizou-se da mesma escala a sete pontos diante da qual os PMs também se posicionaram. Os 23 itens que compuseram esta questão foram organizados em dois fatores (Cf. Tabela 28).

Juntos os dois fatores explicam 52,53% da variância total, sendo que 45,3% é explicada no primeiro fator, que se refere às **questões econômicas e de poder** ($M=3,89$). O resultado encontrado aqui é muito semelhante aquele encontrado na análise (PC) realizada com os PMs. A diferença está em quatro itens que na avaliação dos PMs ficaram agrupados no segundo fator e que, a partir das respostas dos jovens passaram a compor o primeiro fator. São eles: *a competição entre os indivíduos; pessoas violentas por natureza; a falta de estudos e a limitação de recursos naturais*. Este último item recebeu a média mais baixa do primeiro fator ($m=3,41$), isto significa que para os jovens ele explica pouco as violações dos direitos dos adolescentes.

Já a média mais alta do fator ($m=4,19$) foi para o item: *atitude autoritária e intolerante de certas pessoas*. Tal ocorrência reforça a observação de Magagnin (1999) de que os indivíduos transitam por grupos sociais diferentes, ocupando ora o lugar de dominantes, ora o lugar de dominados. Posição com a qual concorda também DaMatta (1982). *O poder que algumas pessoas exercem sobre outras* decorreriam, assim, das posturas autoritárias e dos interesses antagônicos geradores das situações de violação dos direitos.

Quem tem dinheiro pode mais. O dinheiro representa o poder e todos querem o poder, por isso parte das violações acontecem na busca incessante por poder. Essa luta só precisa ser travada porque há exaltadas *diferenças de situação econômica* ou ainda por conta da *natureza fundamentalmente egoísta do homem*. Estes itens, ao lado de outros que demarcam questões econômicas e de poder para explicar a violação dos direitos dos adolescentes, estão em conformidade com as observações de Zaluar (1995), de que as

peessoas se valem do dinheiro para ter acesso aos seus objetos de consumo desejados e facilmente se deixam seduzir por ele.

Tabela 28. Fatores explicativos da violação dos direitos dos adolescentes (Jovens)

n°	Descrição do Item	Média	Fatores	
			1	2
Questões econômicas e de poder (Média =3,85)				
1	20- A falta de esforços e motivação das pessoas	3,65	0,810	
2	15- A defesa dos interesses nacionais	3,57	0,792	
3	22- As injustiças próprias a todas sociedades humanas	4,01	0,750	
4	19- As desigualdades naturais entre grupos étnicos	4,02	0,696	
5	23- As diferenças de situação econômica	4,05	0,695	
6	14- O mercado de trabalho	3,92	0,694	
7	13- A defesa dos interesses privados	3,66	0,674	
8	21- Os distúrbios específicos da personalidade	3,68	0,629	
9	08- A falta de estudos	3,85	0,609	
10	17- A atitude autoritária e intolerante de certas pessoas	4,19	0,591	
11	18- O poder que algumas pessoas exercem sobre outras	4,08	0,587	
12	10- A competição entre os indivíduos	3,93	0,585	
13	12- As desigualdades naturais entre os indivíduos.	3,70	0,584	
14	11- A limitação dos recursos naturais	3,41	0,532	
15	16- A natureza fundamentalmente egoísta do homem	4,04	0,432	
16	09- As pessoas violentas por natureza	3,98	0,414	
Dificuldades de relacionamentos entre indivíduos e grupos (Média =3,82)				
1	03- A intolerância de certos grupos religiosos	3,56		0,838
2	02- Falta de relação entre pessoas de diferentes culturas	3,52		0,770
3	05- Exclusão e marginalização de alguns grupos sociais	4,29		0,683
4	01- A agressividade entre as pessoas	3,32		0,662
5	04- As ideologias políticas	3,62		0,588
6	06- A falta de afeto nas famílias	4,25		0,533
7	07- A diferença e a incompreensão entre os indivíduos	4,20		0,531
Número de Itens			16	07
Valor Próprio			10,410	1,671
Variância Total Explicada			45,263%	7,267%
Consistência Interna ⁵⁰ (Alfa de Cronbach padronizado)			0,928	0,875

Nesta mesma linha de raciocínio, Waizbort (2000) analisa que atualmente o método de diferenciação das pessoas não é mais qualitativo, da ordem da moral, da ética, mas sim

⁵⁰ A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 1,208E-06, KMO = 0,936 e Bartlett = 3100,059, com $p < 0,001$).

quantitativo. Quanto mais dinheiro se tem, mais dinheiro se quer, quanto mais dinheiro se tem, mais diferente o sujeito é, mais poderoso ele se apresenta. O problema se estabelece, portanto, a partir das desigualdades sociais e de renda, fator há muito presente na sociedade brasileira.

Para Zaluar (1995) e Adorno (2002), a forma de concentração de renda em nossa sociedade é a mesma há várias décadas. O acesso à justiça, à alimentação, ao estudo, ao lazer se dá de modo muito diferenciado entre as pessoas. Essa desigualdade acentua os conflitos sociais, ao passo a sociedade se torna mais densa e complexa.

Se por um lado, na avaliação dos jovens, a explicação para as freqüentes violações dos direitos dos adolescentes está vinculada às questões econômicas e de poder, por outro, as dificuldades de relacionamento entre indivíduos e grupos também são chamadas a explicar tais violações, conforme se pode ver no segundo fator (7,3% da variância total explicada) da análise (PC) examinada nesta sessão. Hierarquicamente, fatores como *exclusão e marginalização social; falta de afeto nas famílias; diferenças e incompreensões entre os indivíduos, ideologias políticas, intolerância religiosa, falta de relação entre pessoas de diferentes culturas e a agressividade entre as pessoas*, seriam também responsáveis pelas violações de direitos humanos constatadas no convívio social.

Exclusão social e falta de afeto são os itens com as maiores médias entre todos os 23 itens dessa análise. As expressões mais concretas de violência foram demarcadas por Wieviorka (1997) como sendo decorrência não apenas das ideologias políticas, mas dos altos índices de exclusão social e da falta de reconhecimento do outro enquanto sujeito social. No entendimento desse autor, a negação do sujeito, a destituição do seu valor, as discriminações sociais seriam sentimentos capazes de desencadear cólera e ressentimento, caminho aberto à prática de violência.

Observa-se que, tanto para PMs quanto para jovens, fatores como pobreza, desemprego, exclusão social e outros, não podem mais explicar sozinhos a violência ou os atos de violação dos direitos, o que já foi observado por Almeida (2006). A explicação da violência deve ser buscada também em fatores subjetivos, que se constroem no âmbito do simbólico, e neste espaço, certamente as emoções e o afeto ocupam um papel de destaque, como avalia Wieviorka (2004).

É pela via daquilo marcado afetivamente, que as violências ou as formas de violação dos direitos humanos acontecem. Bucher (2004) e La Taille (2002b, 2005) sugerem que na base dos comportamentos violentos estariam a impulsividade e a ausência de controle de si. Tais relações são hoje marcadas por aquilo que Silva (1995, 2004a, 2004b) chama de

“sociabilidade violenta”. Grande parte das violações aconteceria, na perspectiva desse autor, pela incapacidade dos sujeitos de superar o individualismo e a intransigência, que têm alcançado níveis exacerbados nas sociedades capitalistas.

Em todas as análises (PC) apresentadas nesta sessão, percebe-se que a forma de estruturação dos fatores, tanto com relação às respostas dos PMs quanto às dos Jovens se mostrou, em vários pontos, coerentes com um modo semelhante de pensar os direitos humanos e, em consequência, os direitos dos adolescentes, tendo como parâmetro o conjunto de acontecimentos sociais sobre os quais os participantes se pautam para manifestar seus posicionamentos. Isto é, há na sociedade fatos, acontecimentos, modos de compreensão dos fenômenos sociais que marcam as tomadas de posição dos indivíduos diante de tais fenômenos. Tais posicionamentos se constroem, portanto, na articulação entre as dimensões sociais, afetivas e cognitivas que captam os fenômenos. A tessitura em que essa articulação se dá, mescla a compreensão dos indivíduos com significados comumente partilhados e com elementos gerados pelas significações particulares dos indivíduos e grupos no encontro mesmo com os objetos sociais. É essa compreensão que está no cerne da TRS e que explica a proximidade e as diferenças encontradas nas análises aqui procedidas.

A Tabela 29 revela, a partir da nomeação dos fatores, o que se mostrou mais próximo e mais distante no entendimento de PMs e Jovens, com relação às tomadas de posição diante da concordância, responsabilidade, respeito e violação dos direitos dos adolescentes.

A observação das médias e da estruturação dos fatores atesta a compreensão de que há um entendimento comum na sociedade acerca dos direitos dos adolescentes, mas as discussões que se seguem revelam o outro lado desse entendimento, onde as diferenciações individuais e grupais emergem.

Tabela 29. Comparação dos fatores das Análises PC (Jovens *versus* PMs)

	PMs	JOVENS
CONCORDÂNCIA	Fator 1: Concordância com os direitos das minorias e direitos de proteção (Média = 8,19)	Fator 1: Concordância com os direitos das minorias e direitos de proteção (Média = 8,18)
	Fator 2: Concordância com os direitos de liberdade individual e da família (Média = 7,67)	Fator 2: Concordância com os direitos de liberdade individual e da família (Média = 7,67)
RESPONSABILIDADE	Fator 1: Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias (Média=7,91)	Fator 1: Responsabilidade da polícia, dos voluntários, do Governo, da família e minha em relação as quatro áreas de direito (Média =7,29)
	Fator 2: Responsabilidade pessoal, dos voluntários e da polícia com os direitos de proteção, das famílias e das minorias (Média = 6,85)	Fator 2: Responsabilidade das Autoridades Judiciais, da escola e minha às quatro áreas de direito (Média = 7,42)
	Fator 3: Responsabilidade pessoal, das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de liberdade individual (Média = 7,35)	
RESPEITO	Fator 1: Respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção (Média = 2,20)	Fator 1: Respeito aos direitos das minorias e direitos de proteção (Média = 2,25)
	Fator 2: Respeito aos direitos de liberdade individual e aos direitos da família (Média = 2,34)	Fator 2: Respeito aos direitos de liberdade individual e aos direitos da família (Média = 2,38)
VIOLAÇÃO	Fator 1: Questões econômicas e de poder (Média = 3,79)	Fator 1: Questões econômicas e de poder (Média = 3,85)
	Fator 2: Dificuldades de relacionamento entre indivíduos e grupos (Média = 3,72)	Fator 2: Dificuldades de relacionamento entre indivíduos e grupos (Média = 3,82)

3 – AS DIFERENCIAÇÕES INDIVIDUAIS E GRUPAIS NA RS DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES

3.1. Comparações intragrupais

Para realizar as análises de variância (ANOVA) foram considerados os dados sócio-demográficos informados pelos participantes da pesquisa como variáveis independentes (VI) e os fatores extraídos das Análises de Componentes Principais (PC) sobre as escalas de Concordância, Responsabilidade, Respeito e Violação dos Direitos dos adolescentes, descritos na Tabela 29 como variáveis dependentes (VD). O número de modalidades de uma variável considerada nas análises de variâncias (ANOVA) é indicado nos parênteses. Assim, na análise que examina o grau de concordância dos PMs em função da variável idade, foi feita uma ANOVA (2 X 2), ou seja, foi examinado o efeito da variável idade (PMs com idades igual ou inferior a 35 anos X PMs com idade superior a 35 anos) sobre o grau do concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes (no Fator 1 e no Fator 2), e assim sucessivamente. No caso dos Fatores, foram consideradas as médias dos fatores, tais como apresentadas nas tabelas anteriores.

Efeito da variável idade entre os PMs

Como pode ser observado na Tabela 30, os PMs se diferem significativamente no que tange o Fator 2 ou o grau de “**concordância com os direitos de liberdade individual e direitos da família**”, sendo que aqueles com idade igual ou inferior a 35 anos demonstram uma adesão maior aos direitos individuais e da família. Nenhuma diferença significativa em função da idade foi encontrada entre os PMs no que concerne o Fator 1 ou o grau de “**Concordância com os direitos das minorias e os direitos de proteção**”. É de se supor que os PMs mais jovens tenham uma aceitação maior com relação aos direitos dos adolescentes pela própria proximidade que têm com esta “fase” da vida. Além disso, imagina-se que eles tenham historicamente experimentado melhor a liberdade individual em suas vivências individuais e grupais.

Tabela 30. Comparação do grau de concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável idade (ANOVA 2×2).

Fatores	Idade dos PMs		DF	Teste t	Nível de significância
	≤ 35 anos	> 35 anos			
Fator 1					
Média	8,3	8,1	1/217	1,020	Não Significativo
Desvio Padrão	1,136	1,538			
Fator 2			1/217	2,430	p < .01
Média	8,0	7,5			
Desvio Padrão	1,175	1,529			

O efeito da variável idade também foi observado sobre 1 dos 3 fatores identificados na análise de PC sobre o grau de responsabilidade dos diferentes atores sociais diante dos direitos dos adolescentes, atribuído pelos PMs (Tabela 31). O Fator 3 – **Responsabilidade pessoal, das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de liberdade individual** – mostrou uma diferença significativa com relação à idade do respondente e, mais uma vez, foram os mais jovens que demonstraram um posicionamento mais positivo na responsabilização desses direitos aos diversos agentes sociais que figuraram na análise em questão. O Fator 1 – **Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** – e o Fator 2 – **Responsabilidade pessoal, dos voluntários e da polícia com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** – não mostraram nenhum resultado significativo.

Tabela 31. Comparação do grau de responsabilidade dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável idade (ANOVA 2×3)

Fatores	Idade dos PMs		DF	Teste t	Nível de Significância
	≤ 35 anos	> 35 anos			
Fator 1					
Média	8,1	7,7	1/219	2,560	Não Significativo
Desvio Padrão	0,824	1,153			
Fator 2			1/219	-0,154	Não Significativo
Média	6,8	6,8			
Desvio Padrão	1,163	1,333			
Fator 3			1/219	2,880	p < .004
Média	7,6	7,1			
Desvio Padrão	0,877	1,396			

A diferença se mostrou mais altamente significativa para o terceiro fator, onde

figuram os direitos de liberdade individual, classe de direitos que tem se mostrado importante para os policiais, conforme revelou esta pesquisa e aquela desenvolvida por Monacelli, Molinari e Emiliani (2007). Na pesquisa desenvolvida por estas autoras, ficou claro que os policiais concordam que esses direitos são de responsabilidade de todos, fato que se repetiu no presente estudo. Contudo, a ANOVA realizada mostra que são os mais jovens que evidenciam um nível maior de otimismo com relação à efetivação desses direitos, pelo menos no nível do discurso.

Efeito da variável prática religiosa entre os PMs

A prática religiosa mostrou exercer um impacto sobre as respostas dos participantes, conforme mostra a Tabela 32, notadamente sobre o Fator 1 - **Concordância com os direitos das minorias e direitos de proteção**. Isto significa que a prática religiosa tende a levar os sujeitos a uma maior concordância com os direitos dos adolescentes.

Tabela 32. Comparação do grau de concordância dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável prática religiosa (ANOVA 3×2)

Fatores	Prática Religiosa dos PMs			DF	Teste t	Nível de significância
	Nunca	Às vezes	Sempre			
Fator 1	6,5	8,2	8,3	1/208	4,935	p < .008
Média	2,971	1,333	1,250			
Desvio Padrão						
Fator 2	6,2	7,6	7,9	1/208	4,371	Não significativo
Média	1,236	1,407	1,312			
Desvio Padrão						

A influência do sistema de valores religiosos na avaliação que os sujeitos fazem dos direitos humanos tem se repetido nas pesquisas realizadas na Paraíba. Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004), evidenciaram que o grau de concordância com os valores religiosos tende a aumentar direta e concretamente o envolvimento dos estudantes com a aplicação de direitos humanos. Embora os valores religiosos influenciem a resposta sobre os direitos humanos, a adesão a tais valores não garante uma prática eficaz diante dos direitos humanos, como postulam Lima e Camino (1995) e Pereira, Lima e Camino (1997) a partir de pesquisas realizadas também com estudantes paraibanos. Os resultados da presente pesquisa mostram, para além do que já tem sido evidenciado pela literatura existente, que a prática religiosa, tal como os valores, influenciam as tomadas de posição dos sujeitos

frente aos direitos humanos.

A exemplo do que aconteceu com a variável idade, a prática religiosa também influenciou o grau de responsabilidade dos agentes sociais para a garantia dos direitos dos adolescentes.

A Tabela 33 mostra que a variável prática religiosa exerce um impacto importante sobre as respostas dos sujeitos tanto no Fator 1 – **Responsabilidade das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de proteção, das famílias e das minorias** – como no Fator 2 – **Responsabilidade pessoal, dos voluntários e da polícia com os direitos de proteção, das famílias e das minorias**. Esse resultado corrobora a observação trazida por Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004), já que os participantes que afirmam ter práticas religiosas mais freqüentes atribuem médias mais altas à responsabilidade própria, tanto em termos pessoais quanto profissionais com os direitos de proteção, das famílias e das minorias. Não houve diferença significativa com relação ao Fator 3 - **Responsabilidade pessoal, das instituições sociais e autoridades públicas com os direitos de liberdade individual**.

Tabela 33. Comparação do grau de Responsabilidade dos PMs com os direitos dos adolescentes, em função da variável prática religiosa (ANOVA 3×3)

<i>Prática Religiosa dos PMs</i>						
Fatores	Nunca	Às vezes	Sempre	DF	Teste t	Nível de significância
Fator 1	6,9	7,9	8,1	1/210	4,297	p < .01
Média	1,476	1,055	0,920			
Desvio Padrão						
Fator 2	5,4	6,7	7,0	1/210	4,467	p < .01
Média	1,016	1,249	1,239			
Desvio Padrão						
Fator 3	6,3	7,2	7,4	1/210	2,706	Não Significativo
Média	0,996	1,240	1,168			
Desvio Padrão						

Efeito da variável sexo entre os Jovens

No que se refere aos dados coletados com os Jovens, a variável independente **sexo** trouxe um efeito significativo sobre o grau de responsabilidade dos agentes sociais na efetivação dos direitos dos adolescentes, é o que fica evidenciado na análise de variância, cujos dados estão apresentados na Tabela 34, notadamente sobre o Fator 1 - **Responsabilidade da polícia, dos voluntários, do Governo, da família e minha em**

relação as quatro áreas de direito – e revelou que as estudantes atribuíram média superior a dos estudantes, no que se refere ao grau de responsabilidade diante das quatro famílias de direitos. Não se observou um efeito da variável sexo sobre o Fator 2 – **Responsabilidade das Autoridades Judiciais, da escola e minha às quatro áreas de direito**.

Tabela 34. Comparação do grau de Responsabilidade dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável sexo (ANOVA 2x2)

Fatores	<i>Sexo dos Jovens</i>		DF	Teste t	Nível de significância
	Masculino	Feminino			
Fator 1	7,4	7,9	1/293	-2,214	<i>p</i> < .03
Média	0,971	1,11			
Desvio Padrão					
Fator 2	5,8	5,9	1/293	-1,409	Não Significativo
Média	0,744	0,854			
Desvio Padrão					

Na análise (PC) dos itens que compõem o Fator 1, os jovens, de um modo geral, haviam minimizado o próprio envolvimento na garantia de tais direitos. A ANOVA mostrou, então, que a média de respostas atribuída aos itens só não foi menor porque as jovens estudantes se posicionaram de modo mais positivo diante da própria responsabilidade e da responsabilidade da polícia, dos voluntários, do Governo e da família diante dos direitos dos adolescentes. É possível que esse posicionamento das jovens encontre amparo nas próprias experiências adolescentes que ficam mais livres do efeito das rotulações negativas atribuídas a essa fase da vida e podem com isso confiar mais em certas intuições governamentais e sociais.

Efeito da variável Tipo de escola freqüentada entre os Jovens

Tal como evidenciado na Tabela 35, estudar em escola pública ou particular influenciou significativamente a estruturação do grau de concordância dos jovens diante dos direitos dos adolescentes. Tanto o Fator 1 – **Concordância com os direitos das minorias e direitos de proteção** – quanto o Fator 2 – **Concordância com os direitos de liberdade individual e da família** – receberam respostas de maior adesão dos estudantes de escola particular aos direitos dos adolescentes, o que pode estar diretamente ligado ao modo como estes jovens vêm a si próprios e os seus pares e como compreendem a

necessidade de garantia de tais direitos.

Tabela 35. Comparação do grau de Concordância dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável tipo de escola (ANOVA 2×2)

<i>Fatores</i>	<i>Tipo de escola freqüentada pelos Jovens</i>				
	Escola Pública	Escola Particular	DF	Teste t	Nível de significância
Fator 1	7,9	8,4	1/294	-3,292	p< .000
Média	1,325	0,856			
Desvio Padrão					
Fator 2	7,3	8,1	1/294	-5,549	p< .000
Média	1,479	1,023			
Desvio Padrão					

Uma diferença entre estudantes destes dois tipos de escolas também foi encontrada por Carbone e Menin (2004) em pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental e Médio sobre as experiências de injustiça. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os estudantes das escolas particulares conseguiam perceber mais injustiças próprias do ambiente escolar do que os estudantes de escolas públicas, como aquelas cometidas por professores.

O grau de responsabilidade também foi afetado diretamente, e de modo bastante significativo, pela variável tipo de escola freqüentada, nos dois fatores encontrados na análise de PC realizada sobre as respostas dos jovens (Tabela 36). Tanto no Fator 1 – **Responsabilidade da polícia, dos voluntários, do Governo, da família e minha em relação as quatro áreas de direito** – como no Fator 2 – **Responsabilidade das Autoridades Judiciais, da escola e minha às quatro áreas de direito**, observou-se uma diferença significativa entre os jovens destes dois tipos de escola. Vale ressaltar, todavia, que no Fator 2 as respostas dadas pelos estudantes, tanto de escola pública como de escola particular foram menos positivas, como se pode deduzir a partir de uma comparação entre as médias encontradas nos dois fatores.

Tabela 36. Comparação do grau de Responsabilidade dos Jovens com os direitos dos adolescentes, em função da variável tipo de escola (ANOVA 2x2)

<i>Fatores</i>	<i>Tipo de escola freqüentada pelos Jovens</i>				
	Escola Pública	Escola Particular	DF	Teste t	Nível de significância
Fator 1	7,5	7,8	1/296	-2,243	p < .001
Média	1,123	0,921			
Desvio Padrão					
Fator 2	5,7	6,1	1/296	-4,010	p < .000
Média	0,897	0,593			
Desvio Padrão					

É possível considerar que há um efeito da socialização escolar no que tange o posicionamento dos jovens com relação aos direitos humanos, como evidenciaram Carbone e Menin (2004) e Doise e cols. (1998). Estes últimos constaram tal efeito entre estudantes universitários e alunos da escola de comércio na Suíça. Os resultados dessa pesquisa mostram que há relação entre a progressão no currículo escolar e a classificação das representações em quatro modos de pensar os direitos: libertários, concretos, igualitários e públicos. A conclusão dos autores é que o avanço na educação formal pode favorecer concepções de direitos humanos mais relacionados com os direitos da coletividade e menos com os direitos individuais.

Sabe-se que no Brasil há uma diferença considerável entre o ensino da escola pública e aquele oferecido na rede particular. Dados oficiais revelam que os estudantes de escolas públicas apresentam resultados significativamente inferiores nos exames nacionais (INEP/ENEM, 1999) quando comparados aos estudantes de escolas particulares. Supõe-se, com Abramovay e cols. (2002), que os jovens mais carentes, ou os estudantes de escola pública, estejam imersos em um clima de descrença que tomou conta da sociedade brasileira e que os impede de ter uma visão mais positiva acerca das possibilidades de investimento no combate as injustiças sociais. Esse fato, aliado ao nível de ensino em uma ou outra escola, pode ser chamado a explicar, pelo menos em parte, essa diferença encontrada no presente estudo sobre o grau de responsabilidade dos agentes sociais no que concerne o respeito e a garantia dos direitos dos adolescentes.

3.2. Comparações interindividuais e intergrupais

Com o objetivo de identificar as possíveis variações nos posicionamentos dos indivíduos e grupos, procedeu-se com dois tipos de análises hierárquicas simplificadas,

conforme indicações de Doise (2002): uma do tipo “pancultural” ou grupal e outra em nível individual. As duas análises envolveram todos os sujeitos da pesquisa (PMs e jovens).

As análises aqui procedidas foram realizadas a partir dos dados dos PMs e jovens em resposta ao grau de responsabilidade de sete agentes sociais, incluindo os participantes, diante de 23 artigos da CIDC. Foi, portanto, em torno do princípio da responsabilidade que tais análises se estabeleceram. Recorde-se o leitor que os participantes foram convidados a se posicionar diante de cada artigo e deveriam marcar em uma escala a nove pontos se, na sua concepção, cada um dos sete agentes (governo, escola, família, eu mesmo, autoridades judiciais, associação de voluntários e polícia) poderia fazer muito ou não para que aquele direito explicitado no artigo pudesse ser respeitado.

Na análise do tipo “pancultural”, calculou-se a média das respostas dos dois grupos juntos (PMs e jovens) quanto ao grau de responsabilidade de cada agente social referente aos 23 artigos da CIDC em questão. Buscou-se, de posse dessas médias, identificar padrões de respostas hierarquizadas que pudessem ser agrupadas em diferentes categorias.

Na análise do tipo “individual” trabalhou-se, inicialmente, com os bancos de dados dos PMs e dos jovens separados. Cada resposta de cada sujeito relativa ao grau de responsabilidade de um agente social em relação a um artigo é subtraída pela média das respostas dos sujeitos do seu grupo (PM ou jovem) referente a este mesmo artigo. Após realizar esse procedimento no banco de dados dos PMs e dos jovens, calculou-se a média das respostas dos dois grupos juntos quanto ao grau de responsabilidade de cada agente social referente aos 23 artigos, tal como no cálculo da média “pancultural”. A média individual foi calculada para eliminar o efeito da pertença sócio-profissional dos participantes. Segundo Doise (2002) quando a média geral dos grupos (PMs e jovens separadamente) é subtraída da média individual de cada PM ou jovem, tem-se uma média individual livre do efeito dessas pertenças.

O posicionamento dos sujeitos, quer em uma análise “pancultural” quer em uma análise individual, possibilitou a organização de quatro classes que estão presentes na Tabela 37. Nessa tabela, apresentam-se as médias para cada grupo, para cada um dos itens da escala e para cada tipo de análise. Vale informar que, após eliminar os sujeitos que não responderam, pelo menos parcialmente, a cada um dos artigos, o grupo de jovens ficou com 298 participantes. Todos os 288 PMs responderam a pelo menos um item da questão. Assim, um total de 586 sujeitos foi considerado para compor essas análises.

Tabela 37. Respostas médias dos grupos obtidos pela análise hierárquica simplificada

Itens/Médias	Classes encontradas							
	Otimistas		Céticos		Paradoxais		Outros ⁵¹	
	P ₁	I ₁	P ₂	I ₂	P ₃	I ₃	P ₄	I ₄
Governo ($M_{PG}=7,8318$) ($M_{IG}=-0,0090$)	8,6657	0,7395	5,5753	-2,1245	7,9530	0,1433	-	-
Família ($M_{PG}=7,7655$) ($M_{IG}=-0,0035$)	8,6459	0,8229	5,6987	-2,0222	7,8250	0,0831	-	-
Escola ($M_{PG}=7,3817$) ($M_{IG}=-0,0061$)	8,4521	0,9907	5,3806	-1,9633	7,3437	-0,0112	-	-
Eu mesmo ($M_{PG}=7,0232$) ($M_{IG}=-0,0098$)	8,2442	1,2220	4,9315	-2,0120	6,9435	-0,1333	-	-
Juizado ($M_{PG}=7,5441$) ($M_{IG}=-0,0046$)	8,5763	0,9591	5,5287	-1,9495	7,5276	-0,0044	-	-
Voluntários ($M_{PG}=6,8226$) ($M_{IG}=-0,0041$)	8,2080	1,2888	4,9447	-1,8886	6,6001	-0,1928	-	-
Polícia ($M_{PG}=6,4334$) ($M_{IG}=-0,0048$)	8,0057	1,5207	4,5852	-1,7767	6,1302	-0,3359	-	-
N.º Sujeitos	156	164	79	81	339	328	12	13
Porcentagem	26,62%	27,99%	13,48%	13,82%	57,85%	55,97%	2,05%	2,22%

Notas: (1) Os valores com a letra P representam as médias “panculturais” e os valores com a letra I representam as médias individuais dos itens. (2) Abaixo de cada agente social está descrita a média “pancultural” geral (M_{PG}) e a média individual geral (M_{IG}) que serviram de referência para a análise de classificação.

A primeira classe (P₁ e I₁, respectivamente 26,6% e 27,99% do total de respondentes), envolve os participantes que apresentaram pontuação média elevada nos sete itens da questão sobre o grau de responsabilidade diante dos direitos das crianças e adolescentes e, por isso, esta classe foi denominada Otimista, ou seja, trata-se de uma classe constituída por pessoas *otimistas* com relação a esses direitos no Brasil, visto que concordam que todos os agentes sociais podem fazer muito para que tais direitos sejam respeitados.

O termo *otimismo* é definido no dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI (1999) como (1) uma “atitude em face dos problemas humanos ou sociais que consiste em considerá-los passíveis de uma solução global positiva, do que pode resultar uma atitude

⁵¹ A quarta classe (P₄ e I₄, respectivamente 2,05% e 2,22% do total de respondentes) apresenta respostas cuja classificação é impraticável, visto a pouca padronização que as respostas apresentam. Além do mais, a quantidade de sujeitos pertencentes a este grupo é muito pequena, por isso, tomou-se a decisão de apresentá-la na tabela, mas não de analisar essas respostas.

geral ativa e confiante”; (2), “descompromisso, por desnecessário, com qualquer tipo de participação”.

No caso dos participantes desta pesquisa que ficaram reunidos na classe relativa aos *Otimistas*, acredita-se que a tendência de posicionamento esteja mais próxima do primeiro significado da palavra, porque para acreditarem que os direitos dos adolescentes já estão garantidos, são respeitados e nada mais precisa ser feito, os participantes teriam que ter atribuído escores bastante elevados na questão que averiguou o grau de respeito que esses direitos têm no Brasil. No entanto, a média de respostas nessa questão foi, considerando todos os sujeitos juntos, 2,29 (SD=0,75), em uma escala de 1 a 4. O que faz compreender que eles têm consciência que os direitos dos adolescentes não são tão respeitados assim, a ponto de sentirem que não há necessidade de um posicionamento ativo diante deles.

Dito de outra forma, provavelmente, os participantes que compõem a classe dos *Otimistas* marcaram os valores do extremo positivo da escala por acreditarem que o respeito aos direitos dos adolescentes é algo que pode vir a acontecer com mais intensidade desde que haja o comprometimento e envolvimento de todos os setores da sociedade.

O oposto acontece com relação aos participantes alojados na segunda classe (P_2 e I_2 , respectivamente, 13,48% e 13,82% do conjunto de respostas) que demonstram estar tomados por uma descrença generalizada com relação à efetivação dos direitos dos adolescentes. Ou seja, os participantes desta classe tendem a duvidar de que alguém ou alguma instituição possa fazer muito para a garantia e o respeito aos direitos dos adolescentes. São pessoas que revelam os menores índices nas respostas relativas a todas as dimensões avaliadas. Apontam, portanto, para um posicionamento *cético* diante da responsabilidade de cada agente social no que tange os direitos em pauta.

Embora o número de indivíduos presentes nesta classe ainda seja considerável, ele representa o menor número de participantes das três principais classes, o que é presumível de acontecer porque muito se fala do respeito aos direitos humanos e é compreensível que as pessoas tenham uma tendência em concordar com o posicionamento para o qual se tem um apelo social emergente. Entende-se que a mesma lógica pode ter ampliado o número de sujeitos da classe de *otimistas* que mostrou concordância e confiança com o posicionamento responsável dos agentes sociais e, conseqüentemente, com a possibilidade de respeito aos direitos em questão.

Os PMs revelam uma posição melhor definida do que a dos jovens diante dos direitos dos adolescentes, o que pode ser conferido na Tabela 38, onde são apresentados os cálculos das porcentagens e da freqüência dos participantes, considerando-se os grupos (PMs *versus*

Jovens) separadamente.

Tabela 38. Porcentagens dos participantes nos grupos da análise hierárquica simplificada (PMs *versus* Jovens)

Participantes	<i>Número e porcentagem de participantes (PMs e Jovens) nas classes</i>					
	Otimistas		Céticos		Paradoxais	
PMs (Geral)	99	34,38%	37	12,85%	147	51,04%
PMs (Individual)	92	31,94%	43	14,93%	146	50,69%
Jovens (Geral)	57	19,13%	42	14,09%	192	64,43%
Jovens (Individual)	72	24,16%	38	12,75%	182	61,07%
PMs e Jovens (Geral)	156	26,62%	79	13,48%	339	57,85%
PMs e Jovens (Individual)	164	27,99%	81	13,82%	328	55,97%

A porcentagem de PMs Otimistas é mais elevada que a dos jovens, 34,38% contra 19,13%, considerando-se a média geral de cada grupo. Quando se considera a média individual há uma aproximação entre os dois grupos, ainda que a distância entre ambos permaneça visível, 31,94% dos PMs contra 24,16% dos jovens, o que reforça que o efeito de ser policial ou de ser estudante está presente, e pode ser um fator influenciador no posicionamento dos indivíduos. É interessante observar que quando se retira dos PMs o efeito de sua profissionalização, a porcentagem nessa classe fica um pouco mais reduzida, de 34,38% cai para 31,94%, sugerindo que a simpatia aos direitos dos adolescentes é mais definida em função de sua atuação profissional. Ou seja, eles mostram mais simpatia aos direitos dos adolescentes quando atuam profissionalmente, o que é bastante compreensivo que aconteça, já que profissionalmente eles têm obrigação de atuar para a garantia e defesa desses direitos. É o que a sociedade espera deles.

O oposto acontece com os jovens que apresentam porcentagem maior quando se observa a média individual. Em outras palavras, quando os jovens se posicionam do lugar de estudantes, eles mostram menos simpatia aos direitos dos adolescentes do que quando se eliminam os efeitos da socialização escolar para esse posicionamento. Essa ocorrência pode estar relacionada com a própria dinâmica da escola e suas formas de controle, de punição, de coerção, que conduz os alunos a terem uma avaliação de si e de seus pares menos positiva quando inseridos em um contexto escolar.

No caso da classe dos céticos, os PMs constituem maioria quando destituídos dos

efeitos da socialização profissional e se mostram menos céticos quando ocupam o lugar de policiais militares do Batalhão Escolar. Os resultados aqui estão em total coerência com aqueles evidenciados na classe dos Otimistas. Os jovens, por sua vez se posicionam de modo contrário ao posicionamento dos PMs, mas também de modo coerente.

Esses dados mostram que, tal como aconteceu na pesquisa de Doise e cols. (1998), de um modo geral, a inserção profissional dos sujeitos da representação transforma a maneira como eles se posicionam frente aos direitos dos adolescentes, tais posicionamentos também mudam em consequência dos resultados da socialização escolar.

A terceira classe (P_3 e I_3 , respectivamente 57,85% e 55,97% do total de participantes) apresentada na Tabela 37, que tem o maior número de adeptos, apresenta as respostas *paradoxais* atribuídas pelos participantes ao princípio de responsabilidade examinado com base nos sete agentes sociais em destaque nesta questão. Aqui estão reunidos sujeitos que apresentam medias superiores extremadas em algumas dimensões e médias inferiores igualmente extremadas em outras.

Muitos sujeitos ainda demonstram um posicionamento não definido diante dos direitos dos adolescentes, por isso suas respostas seriam *paradoxais*, no entanto, é de se esperar que aconteça com os participantes desde estudo o mesmo que aconteceu com os sujeitos de uma pesquisa realizada por Palácios (1990) com 139 casais, que foram convidados a relatar as atitudes socializadoras para com as crianças e a importância delas no desenvolvimento cognitivo.

Palácios (1990) encontrou, entre os pais, três tipos de respostas que foram categorizadas em tradicionais, modernos e paradoxais. Resumidamente, os pais tradicionais acreditavam em práticas educativas balizadas pela coerção e assumiam manifestar pouco afeto na relação com os filhos; os modernos, mais ponderados e atentos, acreditavam mais nas práticas socializadoras dialógicas como capazes de desenvolver as capacidades cognitivas dos seus filhos; os paradoxais eram marcados por crenças pouco coerentes entre si, por exemplo, diziam acreditar muito no desenvolvimento dos filhos, mas admitiam práticas estereotipadas e atribuíam aos fatores do ambiente grande determinação no desenvolvimento humano. Após três anos a pesquisa foi repetida com os mesmos sujeitos e o autor encontrou apenas dois tipos de pais, os modernos e os tradicionais. Os paradoxais já não foram mais encontrados e, em contrapartida, a porcentagem dos modernos e tradicionais haviam subido. Ou seja, os pais paradoxais assumiram uma ou outra posição mais coerente.

Possivelmente, os sujeitos que demonstram posicionamentos paradoxais em relação

aos direitos humanos, ou a outro objeto social qualquer, em algum momento acabam se decidindo. Encontrar respostas paradoxais em pesquisas que tratam de direitos humanos não é algo que cause estranheza, ainda mais quando os participantes são pessoas diretamente envolvidas com a questão.

Segundo a professora Teresa Pires do Rio Caldeira (2002) os direitos humanos já estão consolidados na sociedade brasileira por meio de uma linguagem comum a diferentes grupos e dimensões sociais, servindo, assim, de referência para as mais variadas práticas educativas, mas eles se constituem ainda em um objeto paradoxal. O caráter paradoxal que acompanha os direitos humanos está vinculado, no entendimento de Caldeira, com a sobreposição de fatores como criminalidade, afirmação dos direitos, violência e democracia. Na tentativa de exemplificar e esclarecer tal afirmativa, a autora escreveu que:

No contexto de transição democrática de meados dos anos 80, o movimento de direitos humanos originário da reivindicação por anistia aos prisioneiros políticos articulou pela primeira vez a defesa dos direitos humanos dos prisioneiros comuns e exibiu publicamente as degradantes condições dos presídios brasileiros. A reação de oposição foi imediata. Ela foi artilhosamente articulada com base na noção de senso comum de que Justiça e direitos na sociedade brasileira são exercidos como privilégio. A Justiça é vista pela maioria dos cidadãos como ineficiente, e como algo assegurado a alguns poucos, aqueles que têm acesso a seus intrincados mecanismos e podem pagar por bons advogados (Caldeira, 2002, p. 44).

A pergunta que muitos cidadãos se fazem diante de contextos como este é: seria conveniente “assegurar direitos a criminosos”, quando os próprios cidadãos de bem não os têm? Esse questionamento é compreendido por Caldeira (2002) como uma “marca de iniquidade e desigualdade social (...) articulada para desestabilizar a expansão da democracia e minar uma tentativa de expandir o respeito aos direitos dos cidadãos.” (p. 44)

De fato, parece que esse questionamento tem estado presente entre os grupos de policiais e de jovens, fato que fica mais claramente definido nas análises de evocação, realizadas com base no termo “direitos do adolescente infrator”. Esse posicionamento, contudo, não significa uma discordância aos direitos humanos, ele é antes de tudo uma maneira de pontuar que, entre o discurso manifesto e a prática efetiva diante dos direitos humanos, há algo pouco coerente, algo que dificulta um posicionamento mais definido acerca desse objeto social.

A ocorrência dessas classes se deu na mesma proporção, tanto na análise “pancultural” quanto na análise individual, o que revela forte convergência dos resultados, permitindo que eles sejam examinados em conjunto. É relevante evidenciar que, de um modo geral, na análise individual, neutralizou-se o efeito da pertença sócio-profissional, portanto, é acertado concluir que as diferenças de inserção social e profissional – ou seja, o fato de uns serem policiais e outros serem estudantes – não são os únicos fatores causadores de variação sistemática das respostas entre indivíduos, fato também comprovado por Doise (2002) ao eliminar o efeito da pertença nacional para sujeitos de 38 países.

Uma análise da Tabela 37 mostra que o posicionamento dos sujeitos seguiu uma lógica hierárquica onde a classe dos Paradoxais ocupa a primeira posição, seguida pelos Otimistas e, por fim, pelos Céticos. Essa lógica aconteceu tanto ao considerar todos os sujeitos reunidos, quanto ao considerá-los em grupos separados.

O posicionamento paradoxal dos jovens foi superior ao dos PMs (64,43% contra 51,04% - Tabela 38), revelando uma dificuldade maior de tomada de posição, inclusive entre esse grupo a diferença de ser ou não estudante foi mais marcante do que entre os policiais. Isto é, a pertença profissional dos PMs interferiu menos no posicionamento paradoxal que demonstraram, enquanto a pertença escolar dos jovens foi causadora de maiores diferenças.

Ainda que em menor intensidade que os jovens, mais da metade dos PMs mostrou que têm um posicionamento paradoxal em relação aos direitos dos adolescentes. Além das questões já apontadas aqui, principalmente, no que tange as observações de Caldeira (2002), pode-se entender que essa dificuldade de posicionamento certamente mostra uma dissonância entre aquilo que os policiais, enquanto cidadãos acreditam, e aquilo que eles são chamados a fazer, enquanto policiais, pela sociedade.

ANCORAR PARA CONCLUIR: AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES E DE SEUS DIREITOS

O objetivo principal dessa investigação foi identificar as Representações Sociais que Policiais Militares e Jovens elaboram sobre a adolescência e sobre os direitos dos adolescentes. Para tanto, utilizou-se da abordagem teórica proposta por Doise e cols. (1993). Assim, buscou-se evidenciar o campo comum e a estrutura da adolescência e dos direitos dos adolescentes para ambos os grupos de participantes, o que foi possível por meio das análises de evocação, da Análise de Principais Componentes e da Análise de Conteúdo.

Também foram identificadas algumas possíveis variações intragrupo e interindividuais e intergrupais das RS de adolescência e dos direitos dos adolescentes, em função das pertencas sociais dos sujeitos da representação e da natureza do objeto da representação (adolescente, adolescente normal, adolescente carente e adolescente infrator). Tais variações foram evidenciadas pela Análise de Variância e pela Análise Hierárquica Simplificada (Doise, 2002). Nestas variações foram explicitadas algumas relações entre as RS da adolescência e dos direitos dos adolescentes sustentadas pelos PMs e pelos jovens. Estas análises foram importantes para, por fim, explicitar os elementos sócio-históricos de ancoragem para a RS dos direitos dos adolescentes.

A TRS se mostrou bastante adequada no encaixe desses objetivos porque conseguiu adentrar nos mais complexos espaços das representações, nos micro espaços dos contrasensos que o cotidiano das práticas e discursos se permitiu construir. Foi na reconstrução mesma dos significados que os direitos humanos assumiram para cada um dos grupos de participantes, que as representações emergiram e tomaram forma a partir das representações das adolescências (normais, carentes e infradoras) circundantes na sociedade atual.

Tanto para PMs quanto para Jovens, essas adolescências contextualizadas foram iluminadas por um entendimento comum de adolescência em que se apagam as identidades para deixar fluir características e conceitos historicamente construídos. Gera-se um campo de entendimento sem rosto, sem fisionomia definida, mas com inúmeras percepções importantes para a compreensão das arraigadas marcas que ferem cada adolescente em particular.

As análises realizadas com os **Policiais Militares** revelam a representação social de um adolescente genérico, cujos elementos podem ser encontrados nos demais adolescentes

que se diferenciam em função das suas pertencas sociais. Isto é, com lentes naturalistas e universalizantes, os PMs vêem o **adolescente** em geral como seres marcados pela carência de recursos materiais, pela falta de estrutura familiar, de educação, de responsabilidades. São ainda os “menores” descumpridores das Leis. Aqueles meninos que ficam pelas ruas, esquinas, nas mediações das escolas, prontos para a transgressão. Por serem inconseqüentes, merecem a tutela do Estado e este ao dar mais atenção, deve buscar meios de controle dos seus atos ilícitos, de rebeldia ou transgressão. Atos cuja motivação vem do grupo de pares e, só, às vezes, são marcados pela diversão ou responsabilidade com os estudos e com o trabalho.

O que diferencia, essencialmente, o adolescente em geral do **adolescente normal** é que este último é um estudante inserido em uma família estruturada, tem amigos, vida boa, acesso a bens materiais, boas escolas e, em conseqüência, a uma educação de qualidade, capaz de prepará-lo para o futuro. É ainda um rebelde, mas essa rebeldia é coisa de criança, justificável e passível do controle das instituições reguladoras como a escola e a família.

Por compreender os adolescentes normais a partir desses elementos é que os **direitos dos adolescentes normais**, na visão dos PMs, têm no Núcleo Central (NC) da sua representação as palavras educação e família. Ora, o que os PMs fazem aqui é reafirmar os direitos sociais que eles já possuem e que são necessários para a permanência no pódio da normalidade. Mas, nesse pódio, também há lugar para os elementos decorrentes de uma visão de “adolescência normal” ainda cunhada com os grilhões da rebeldia e da provável transgressão. Assim, os PMs desabafam que os adolescentes normais têm direito de “cometer infração”, fazendo, pois, alusão ao ECA e aos possíveis espaços para a rebeldia que ele abre pela ausência de deveres e pela “inexpressiva forma de punição”.

Essa rebeldia enquadrada na adolescência normal e da qual falam os PMs é muito anterior ao ECA, mas permanece no imaginário social determinando as formas de pensar a adolescência. Conforme fica claro nas representações sociais elaboradas por PMs, os adolescentes precisariam ser penalizados pelos atos de rebeldia para que esses atos não avançassem no sentido da infração. Isto leva a crer que ao reafirmar o direito à educação e à família, os policiais estão reafirmando que tais adolescentes têm direito à disciplina e à normalização que farão com que eles continuem sendo adolescentes normais.

Já o **adolescente carente** é para os PMs um ser que vivencia diversas dificuldades na vida. A pertença em famílias desestruturadas, a pobreza, a falta de atenção, de carinho e de limites surgem como determinantes para a entrada nos corredores da exclusão, de onde só se consegue sair pela longa via da escolarização, processo difícil para ele que tem muitas

responsabilidades para suprir as próprias necessidades, difícil para alguém que tem muitos problemas. No contraponto entre a falta e a necessidade de assistência para a superação dos problemas estruturais que vivencia, os **direitos dos adolescentes carentes** passam pela via da disciplinarização.

A correlação entre a RS do adolescente carente e os direitos a ele destinados se estrutura de modo muito perceptível nas análises construídas aqui. Falta-lhe educação, então é de educação que ele precisa. Falta-lhe família estrutura, é essa família que ele deve ter. As instâncias socializadoras, educação e família, constituem saída obrigatória para o acesso aos direitos sociais básicos. Tais instituições são fundamentais na visão dos PMs para prover a assistência necessária a esses adolescentes, impedindo-os de cair nas teias de infração, o que pode representar um perigo para a ordem social.

O **adolescente infrator** guarda estreita relação com o adolescente carente. Ambos são marcados pela mesma idéia de falta, mas enquanto o carente busca, antes de tudo, a via da educação, o infrator transforma a falta em transgressão, já que tem a certeza da impunidade. Os adolescentes infratores são vistos como produto final da desestrutura familiar, ou dito de outra forma, da carência material de suas famílias. A carência e a criminalidade andam de mãos dadas neste cenário e as drogas se constituem em via de acesso à marginalidade. Abandonado pelo Estado, sem amigos e distante das instituições reguladoras, estes sujeitos rapidamente se aproximam da vida adulta, perdendo muito da condição de “seres em desenvolvimento”, princípio importante na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao pensar no adolescente infrator, os PMs imediatamente pensam no ECA, como se este código apenas a eles fosse destinado ou como se apenas eles fizessem uso dos princípios e prerrogativas legais instituídos no documento. Estabelece-se na RS que ele traça dos **direitos do adolescente infrator** uma crítica de que o Estatuto autoriza o cometimento do ato infracional. Os policiais enfatizam que os adolescentes infratores têm direitos em excesso. A intervenção do Estado na vida deles é algo dado como certo. É dever do Estado e de seus representantes, como os policiais, por exemplo, conceder a estes adolescentes meios para viver em sociedade, o que pode ser alcançado por meio do controle social. É papel do PM evitar os atos transgressores e impor a Lei àqueles que transgridem. Estes participantes professam que o trabalho pode ser uma porta de acesso ao processo de regeneração dos infratores e revelam toda uma dificuldade de posicionamento diante dos direitos dos adolescentes.

A ancoragem das representações sociais dos direitos dos adolescentes por PMs

parece estar, em grande medida, alicerçada no modo de compreender as diversas adolescências e também na própria instituição sócio-profissional que os acolhe. Essa instituição concede-lhes a legitimidade da violência, já que estão a serviço da Ordem e do Estado. É sob o escudo da identidade profissional que os posicionamentos acerca dos direitos dos adolescentes acontecem.

Historicamente, as instituições militares são marcadas por hierarquias, burocracias e regras às quais seus integrantes devem estar submetidos. Conforme explicita Porto (2001) no interior das corporações há diferenças marcantes entre os policiais e os cidadãos comuns e a diferença fundamental é que aos primeiros são dados poderes sobre a vida e a morte. Tal poder tem sido levado até as últimas conseqüências pelos policiais, seres que segundo Porto (2004) estão acima das leis ou mesmo contra as leis sempre que elas impossibilitam o cumprimento de um dever. Esse parece ser o caso dos policiais militares participantes desta pesquisa com relação aos direitos dos adolescentes. O ECA, código legal que deve direcionar a prática dos policiais com relação aos adolescentes, recebe desses sujeitos críticas contundentes às formas de proteção dirigidas aos adolescentes que cometem ato infracional. Também para eles a liberdade concedida pelo instrumento legal é ampla demais. Ao lado dessa liberdade, a sensação de impunidade que decorre da interpretação da Lei seria causadora de mais infrações.

A adolescência normal é marcadamente transgressora e diante das transgressões os policiais estão acostumados a praticar a violência com autorização do Estado, e muitas vezes da sociedade também. São violências previstas pelo Estado para conter a ação dos perigosos e que recebem a concordância social.

No que tange os adolescentes, no entanto, essa prática rotineira de torturas e cruéis punições, deve ser abolida. Com relação aos adolescentes, mesmo diante daqueles que cometem infrações os policiais são chamados para proteger e não para violentar ainda mais os corpos marcados pela exclusão, pelo sofrimento constante e pela solidão. É esse chamado que imprime no posicionamento dos policiais os sinais de um conflito instalado na esteira das práticas legalmente exigidas e daquelas efetivamente praticadas.

É nesse contexto social, em que as representações sociais dos policiais militares se constroem que os jovens constroem as representações de si. Nelas os elementos comumente partilhados se evidenciam e outros surgem para assinalar as posições mais próprias de cada grupo social.

É nesse sentido, portanto, que os **Jovens**, compreendem o **adolescente** em geral como alguém que vivencia uma fase balizada pela curtição e pelo desejo de felicidade e de

liberdade. A rebeldia também está presente nestas representações mostrando que ela qualifica profundamente o adolescente. Em tal fase, o sexo, o namoro e a amizade tomam significações importantes, ao lado das responsabilidades com os estudos. Circula ainda entre estes participantes a idéia do adolescente como um ser em processo de amadurecimento, pessoas que, pela fragilidade de sua incompletude podem se envolver com drogas a qualquer momento. Tal como para os policiais, os jovens também vêem o adolescente ocupando ruas, esquinas, viadutos, praticando atos de vandalismo, de transgressão, mas também os vê envolvidos com trabalho e com estudos. A escola, em particular, constitui-se em um lugar especial para esse adolescente genérico, em função da dinâmica dos relacionamentos que lá acontece.

No caso da RS dos **adolescentes normais**, os jovens pontuam idéias muito próximas daquelas emitidas pelos PMs. Eles indicam que no cerne dessa representação está o ser estudante, dotado de responsabilidade, de recursos, mas um ser que não abandonou os atos de rebeldia. Se a rebeldia aparece é porque os adolescentes, mesmo sendo, em parte, responsáveis, são indivíduos que ainda carecem de controle, de dominação. Curtir a vida, buscar a felicidade, namorar, trabalhar passam a ser ações desejáveis a cada dia. Mas é na vivência escolar, na perspectiva de futuro que eles se diferenciam dos demais adolescentes.

Nesse sentido, os **direitos dos adolescentes normais** para os jovens estão estruturados também a partir da idéia que novamente se repete de estudantes, para os quais a educação, a atenção, a vida se constituem em direitos essenciais. Aquilo que se constitui como desejo afetivo ganha ares de direito como é o caso da amizade, da curtição, da alegria e do amor. Este último elemento foi constantemente chamado a compor o rol dos direitos dos adolescentes. Direitos historicamente construídos como trabalho, dignidade, moradia e igualdade também surgem aqui, indicando que os princípios da DUDH são comungados por esses sujeitos e orientam suas percepções.

O **adolescente carente** assume para os Jovens e para os PMs um lugar demarcado pelos mesmos elementos: é o estudante para quem falta tudo, porque vive na pobreza. Os adolescentes carentes vivem com fome, têm que assumir responsabilidades maiores do que deveriam. Precisam de família, de amigos, de mais atenção. Têm desejo de namorar, de sentir alegria e também de serem amados. São os órfãos, os necessitados que estão nas ruas, na solidão que as situações de exclusão os impõe. Se assim vivem, então os **direitos dos adolescentes carentes** têm que servir para superar tal situação, neste sentido, a educação, acima de tudo, é chamada a fazer seu papel de oportunizar conhecimento necessário ao emprego e de promover a disciplinarização necessária para que eles permaneçam no limite

anterior à linha da infração. Para isso, os direitos fundamentais de alimentação e saúde precisam ser garantidos. É preciso dar lazer, igualdade de direitos, permitir que saiam dos becos da exclusão social, que tenham amizades, que possam sentir a felicidade.

A representação social do **adolescente infrator** tinge de cinza o campo que o acolhe. Para os Jovens são palavras como criminalidade, violência, pobreza e sem-família, que marcam suas vidas e denigrem seus destinos. Os adolescentes infratores e pobres seriam, portanto, responsáveis por toda ordem de irresponsabilidade e em decorrência de suas atitudes ganhariam em troca a incompreensão, a falta de carinho. A condição de estudantes não lhes cabe. É a mais pura visão de famigerada e estrita relação entre violência e pobreza que surge aqui, embora insistidas vezes os contextos e as práticas das violências cotidianas tenham mostrado que não é apenas o pobre que comete infração.

Casos que a sociedade brasileira vivenciou nos últimos anos, como a morte do estudante Marco Antonio Velasco, em 1993, do índio Galdino, em 1997, ou o assassinato do casal Manfred Albert e Marísia Von Richthofen, em 2002, parece não terem servido ainda para mostrar que a violência está em toda parte, entre pobres e ricos, nas periferias ou nos bairros nobres do país. Os **direitos** que restam aos **adolescentes infratores** estão manchados pela violência que praticam. Somente a educação, alicerçada no direito de igualdade, e a família, com sua capacidade de amar poderiam dar a estes adolescentes novas chances de reinserção social. O direito a educação parece ser consenso, como o é o direito ao trabalho, ambos elementos disciplinadores, portanto, estruturados e organizadores da vida dos adolescentes tanto carentes, quanto infratores. Nessa representação a idéia de punição não fica de fora, é ela que estabelece a necessidade da prisão, do cerceamento da liberdade.

Há uma nítida proximidade entre as RS tanto de adolescência, quanto dos direitos dos adolescentes expressas por PMs e por Jovens. O que significa que há na sociedade brasileira um discurso que, de fato, é partilhado por todos. No interior desses discursos, no entanto, há espaço para as ressignificações próprias a cada grupo, a cada indivíduo.

O pensamento do adulto (seja ele policial, pai, professor) e o pensamento do jovem se entrecruzam, de modo incontestável, nessas teias de significações criadas para a ancoragem dos objetos sociais. Isto significa que as aproximações no modo de pensar não se dão ao acaso, elas são, não se pode negar, resultado desse discurso circundante que insiste em atribuir aos adolescentes, independentemente de sua inserção social, os sinais da transgressão.

Quando os próprios jovens, na elaboração das representações de si, percebem-se

consumidos por essa ânsia transgressora – ainda que sejam estudantes, trabalhadores, pessoas que buscam canalizar as energias para a alegria, para a curtidão da vida e para os projetos de futuro – estão apenas revelando que constroem a si mesmos e a sua identidade a partir das relações sociais e grupais que vivenciam. O modo como os outros os vêem serve de espelho para a reflexão da própria imagem. É essa imagem que se vê refletida no espelho que faz demandar alguns direitos e outros não.

A imagem construída na tessitura das práticas e relações sociais da sociedade brasileira faz os jovens acreditarem que o amor é o elemento essencial para sua felicidade e para a garantia completa de seus direitos. O amor foi demandado pelos jovens no que respeita aos direitos de qualquer adolescente, sejam eles carentes, normais ou infratores.

Face aos prejuízos que os adolescentes vêm sofrendo na garantia de seus direitos, devido ao modo como são enxergados no campo social, gritos se erguem e neles o **amor** ressoa como apalavra de ordem. Apela-se por um sentimento sublime capaz de superar as dificuldades, as violências e as contradições que perpassam as práticas cotidianas da juventude brasileira. Fazer aderir a esse apelo é o objetivo fim dessa investigação, cujas páginas levam a marca histórica da repressão aos adolescentes, mas têm como perspectiva a crença de um futuro muito melhor.

Possíveis caminhos para investigações futuras

Nas entrelinhas daquilo que foi aqui concebido em termos de investigação acerca da adolescência e dos direitos dos adolescentes muitas outras possibilidades de análise de estabeleceram e merecem novo olhar, nova investigação. Assim, recomenda-se:

(1) Lançar luz sobre as questões de valores, experiências de injustiça e percepção de justiça e de conflito, o que se fundamenta na possibilidade de evidenciar outros elementos de ancoragem importantes para a compreensão dos direitos dos adolescentes.

(2) Realizar análises de correlações, entre os resultados da pesquisa e os dados sócio-demográficos dos sujeitos, pode mostrar, de modo veemente, outras articulações de interesse para o objeto social em análise.

(3) Estabelecer comparações entre os subgrupos dos jovens (aqueles de escola pública e os de escola particular) é importante já que as análises de variância mostraram haver diferenças significativas entre o modo de pensar de ambos os grupos.

(4) Revisar os itens da escala de Percepção de Justiça, visto que aqueles estabelecidos aqui não tornaram a escala fatorável, o que faz supor uma inadequação de linguagem e falta de contextualização na organização dos itens.

REFERÊNCIAS

- Aber, L. J. Brown, J. L. & Jones, S. M. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention, *Developmental Psychology*, 39 (2), 324-348.
- Abramo, H.W. (1994). *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Página Aberta.
- Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO.
- Abric, J-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (J. D. Chevrel & F. F. Placios trads.) México: Coyacán. (Original publicado em 1994).
- Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira e & D. C. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 27-46). Goiânia: AB Editora.
- Adorno, S. (1995). A violência na sociedade brasileira: Um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. *Sociedade e Estado*, 10, 299-342.
- Adorno, S. (1998). Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. *Tempo Social.*, 10(1), 19-47.
- Adorno, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias[Online]*, 8, 84-135. Retirado 13 out 2006, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Adorno, S. & Bordini, E. (1991). A socialização na delinquência: reincidentes penitenciários em São Paulo. *Cadernos CERU, série 2* (3), 113-147.
- Adorno, S. e Bordini, E. (1989). Reincidência e reincidentes penitenciários em São Paulo, 1974-1985. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 9(3), 70-94. São Paulo: ANPOCS.
- Adorno, S., Bordini, E. & Lima, R. S. de. (1999a). O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. *São Paulo em Perspectiva*, 13(4), 62-74
- Adorno, S.; Lima, R. S. e Bordini, E. (1999b). *O jovem e a criminalidade urbana em São Paulo*. Relatório de Pesquisa. Brasília – DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos humanos.
- Adorno, S., Lima, R. S., Feiguin, D., Biderman, F. & Bordini, E. B. T. (1998). O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 6(23), 189-204.
- Aguiar, A S.; Módolo, N. SI P.; Castiglia, Y. M. M. & Bruschi, B. A. M. (2005). Avaliação do atendimento anestésico da criança e do adolescente em um hospital universitário. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 55(4), 405-420.
- Alberto, M.F.P. (2003). *Crianças e adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Ed. Universitária.

- Algeri, S. e Souza, L. M. de. (2006). Violencia contra niños y adolescentes: uno desafío en el cotidiano del equipo de enfermería. *Rev. Latino-Americana de Enfermagem [Online]*, 14(4), 625-631. Retirado 06 nov 2006, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Almeida, A. M. O. (2003). Comunicação e socialização do conhecimento: jovens na mídia (mesa redonda). Em *III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Livro de Resumos. Rio de Janeiro: UERJ, v. 1. p. 11.
- Almeida, A. M. O. & Almeida, G. J. de. (2004), A violência na perspectiva de uma Psicologia Social do Desenvolvimento. Em L. Souza & Z. A. Trindade (orgs.). *Violência e exclusão*. (pp. 105-118) .São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Almeida, A. M. O. (2005) Adolescentes em manchete (policial). Em Aldo Paviani; Ignez Costa Barbosa Ferreira; Frederico Flósculo Pinheiro Barreto. (Org.). *Violência Urbana em Brasília*. (1ª ed., 219-249) Brasília: UnB.
- Almeida, A. M. O. (2006). Adolescência e direitos humanos. *Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq*.
- Almeida, A. M. O. & Bareicha, L. C. F. (2004). Adolescentes em situação de rua que usam drogas: como são representados pelos atores institucionais? Em D. B. B. de Carvalho; M. F. O. Sudbrack; M. T. da Silva. (Org.). *Prevenindo a drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua*. (pp. 139-167). Brasília: Editora Plano.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano . *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (2), 147-155.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G; Santos, M. F. S. (2004). Formas contemporâneas de pensar a criança e o adolescente. *Estudos: vida e saúde*, 31 (4), 637-660.
- Almeida, A. M. de O.; Galinkin, A. L.; Santos, M. de F. S. & Ribeiro, A. S. (2002). *Desenvolvimento Humano e violência: representações e práticas sociais*. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq.
- Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (2000). Representações e Práticas Sociais: Contribuições Teóricas e Dificuldades Metodológicas. *Temas em Psicologia*, 8 (3), 257-267.
- Altmann, H. (2007). A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. *Educação em revista. [online]*, 46, 287-310. Retirado 2 mai 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Em Aberto*, 14 (61), 60 a 78.
- Amâncio, L. B. Q.; Pinho, F. & Jesuíno, J. C. (1994). *Direitos Humanos e Representações Sociais*, III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, (Comunicação).
- Amaral, L. T. (2006). Instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei: A inserção dos amigonianos em Brasília. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: UnB.

- Amparo, D. M., Alves, P. B., & Cárdenas, C. J. (2004). Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(1), 1-13.
- Anchieta, V. C. C. e Galinkin, A. L. (2005). Policiais civis: representando a violência. *Psicologia e Sociedade [Online]*, 17(1), 29-37. Retirado 17 out 2006, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Araújo, M. de F. (2002) Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em estudo*, 7(2), 3-11.
- Arendt, H. (1994). *As Origens do Totalitarismo*, Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, 1979.
- Arendt, H. (1994). *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Arendt, H. (1999). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Argolo, F. S. (2007). Redução da maioria penal: uma maquiagem nas causas da violência. *Jus Navigandi*, 11(1427). Retirado 28 jul 2008, de <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9943>
- Assis, S. G. (1994). Crianças e Adolescentes violentados: passado, presente e perspectiva de futuro. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1): 126-134.
- Assis, S. G. (1999). *Traçando caminhos numa sociedade violenta. A vida dos jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Assis, S.G., Avanci, J.Q., Santos, N.C., Malaquias J.V., & Oliveira, R.V.C. (2004). Violência e representação social na adolescência no Brasil. *Revista Panamericana Salud. Publica*. 16,(1), 43-51.
- Ayres, J. R. C. M. (2001). Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*. 6 (1), 63,72. Retirado 18 de nov 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Ayres, J. R. C. M., França Junior, I., & Calazans, G. S. H. (1999) Vulnerabilidade e prevenção em tempos de Aids. Em R. Barbosa & R. Parker (Org.). *Sexualidade pelo avesso: direitos, identidades e poder*. (pp. 50-71). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Batista, V. M. (2003). *Difíceis Ganhos Fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.
- Beato Filho, C. C. & Reis, I. A. (1999) Desigualdade, desenvolvimento sócio-econômico e crime. Em R. Henriques (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. (pp. 385-404). Rio de Janeiro: IPEA.
- Beato Filho, C. C. (1998). Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais [Online]*, 13(37), 78-87. Retirado 22 nov 2005, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Belloni, M. L. (2004). Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*, 25(87), 575-

598.

- Benetti, S. P. da C. & Cols. (2008). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública [online]*, 23(6), 1273-1282. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Bisquerra, R.; Sarriera, J. C. & Martínez, F. (2004). *Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. (Tradução: Fátima Murad) Porto Alegre: Artmed.
- Blank, D. (2007). Semiologia e atenção primária à criança e ao adolescente. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12. 1399-1402.
- Boarati, M. A. & Fu-I, L. (2008). O uso da olanzapina em adolescente com transtorno do humor bipolar após síndrome neuroléptica maligna. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, Mar 2008, vol.30, no.1, p.86-86. ISSN 1516-4446
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brancahona, P. G., Fogo, J. C. e Williams, L. C. de A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brandão, E. R. & Heilborn, M. L. (2006). Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública [online]*, 22(7), 1421-1430. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Brandão, G. (2007). *CCJ aprova redução da maioridade penal para 16 anos*. Notícia da Agência Senado. Retirado 15 set 2007, de <http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=62902&codAplicativo=2>.
- Brant, V.C. (1994). *O trabalho encarcerado*. Rio de Janeiro: Forense.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência – 2001-2005*. Brasília: CONANDA.
- Brasil. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA.
- Brasil, K. T.; Alves, P. B.; Amparo, D. M. do & Frajorge, K. C. (2006). Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. *Paidéia*, 16(35), 377-382.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bucher-Maluschke, J. (2004): Vínculo, afetividade e violência: desafios para a família e a sociedade. Em G. Maluschke, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & K. Hernamns (Org.). *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática*. (pp. 157-170).

Fortaleza: Konrad Adenauer Stiftung.

- Bueno, J. G. S. (2006) Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. Em M. C. Freitas. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. (pp. 333-359) São Paulo: Editora Cortez.
- Caliman, G. (2006). *Desvio social e delinquência juvenil: Teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa.
- Calligaris, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- Calligaris, C. (2007). *O sonho dos adolescentes*. Reportagem da Folha de São Paulo, quinta-feira, 11/01/07: 5-12, Ilustrada.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Camino, C.; Camino, L.; Pereira, C & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia[Online]*, 9(1), 25-34. Retirado 16 out 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Campolina, L. de O. (2007). Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Psicologia Universidade de Brasília.
- Candau, V. M.; Sacavino, S. B.; Marandino, M.; Barbosa, M. de F. & Maciel, A. G. (2003). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cândido, F. (2007). Representações sociais de professores do Ensino Médio na Rede Pública Estadual em Cuiabá, sobre suas atividades docentes. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Cano, I. & Santos, N. (2001) *Violência letal, renda e desigualdade social no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Caputo, V. G. & Bordin, I. A. (2008). Gravidez na adolescência e uso freqüente de álcool e drogas no contexto familiar. *Revista de Saúde Pública [Online]*, 42(3), 402-410. Retirado 12 agosto 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Carbone, R. A. & Menin, M. S. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação & Pesquisa*, 30(2), 251-170.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2006). Shared targets for aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1327-1338.
- Cárdenas, C. (2000). Adolescendo: Um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola. *Tese de doutorado*. Brasília: UnB.
- Cardia, N. (1995). Direitos Humanos e exclusão moral. *Revista Sociedade e Estado*, X(2), 343-389.

- Cardia, N. (1997a). O medo da polícia e as graves violações dos Direitos humanos. *Tempo Social*, 9(1), 249-266.
- Cardia, N. (1997b). A violência urbana e os jovens. Em P. S. Pinheiro (org.), *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Cardia, N. (1999). *Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em dez capitais brasileiras*. Relatório de pesquisa. Brasília – DF, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos humanos.
- Cardoso, C. F. (1985). *A Cidade-Estado Antiga*. São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- Cardoso, R. M. (2007) Representações Sociais dos Direitos Humanos e Autoridade em Estudantes do Ensino Superior. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Carniel, E. de F.; Zanolli, M. de L.; Almeida, C. A. A. & Morcillo, A. M. (2006). Características das mães adolescentes e de seus recém-nascidos e fatores de risco para a gravidez na adolescência em Campinas, SP, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil [online]*, 6 (4), pp. 419-426. Retirado 16 julho 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Carvalho, J. M. de (1997) *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República Que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, M. M. C. de (2006). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. Em M. C. Freitas (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. (6ª ed., pp. 291-309). São Paulo: Cortez.
- Castro, L. R. de. (2001), Crianças, jovens e cidades. Em L. R. de Castro (org.). *Subjetividade e cidadania*. Rio de Janeiro, Faperj/7 Letras.
- Castro, L. R. de. (2004), *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Faperj/7 Letras.
- Castro, M. G. & Abramovay, M. (2002). Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventude. *Revista Brasileira de Estudos da População, Campinas*, 19 (2), 19-46.
- Castro, M. G.; Abramovay, M.; Rua, M. Das G. & Andrade, E. (2001). *Cultivando vida desarmando violência: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. 3 ed. Brasília: UNESCO.
- Castro, M. M. (1993). Assassinatos de crianças e adolescentes no Estado de São Paulo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 36, 81-102. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/CES.
- Chauí, M. (1984). Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas antropológicas da mulher*, 4, 23-62.
- Chauí, M. (1994). *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Ciarallo, C. R. C. A., (2004). A justiça em conflito com a lei: retratos do adolescente no processo judicial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Clémence, A., Doise, W., De Rosa & Gonzalez, L. (1995). La représentation sociales dès droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, 30(2), 181-212.
- Coelho, E. C. (1988) A criminalidade urbana violenta. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 31(2), 145-83.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3ª Ed.) (pp. 731-788). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Trad. Magda França Lopes, 4. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Coimbra, C. M. B. (2001). Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 6 (2), 11-19.
- Coimbra, C. M. B; Nascimento, M. L. (2003). Jovens pobres: o mito da periculosidade. Em P. C. P. Fraga e J. A. S. Julianelli (Org.). *Jovens em tempo integral*. (pp. 19-37) Rio de Janeiro: DP& A.
- Coutinho, C. N. (1997). Notas sobre cidadania e modernidade. Em *Estudos de Política e Teoria Social*. 1(1), 123-144.
- Covre, M. de L. M. (1998). *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cunha, G. G. (2000). Brincadeiras, sexualidade, trabalho e sabedoria: assim definem nosso desenvolvimento. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: UnB.
- Dayrell, J. (2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 117-136.
- DaMatta, R. A. (1982). As raízes da violência no Brasil. Em R. A. Da Matta (org.). *A violência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 347-381.
- Della Cunha, D. B. (2004). Violência urbana, segurança pública e direitos humanos. Em G. Maluschke, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & K. Hernamns (Org.). *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática*. (pp. 63-76). Fortaleza: Konrad Adenauer Stiftung.
- Demo, P. (2004). *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora.
- Demo, P. (2006). *Pobreza Política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas: Autores Associados.

- Deslandes, S. F. (1994). Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 177-187.
- Dias, A. B. & Aquino, E. M. L. (2006). Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública [Online]*, 22 (7), 1447-1458. Retirado 16 julho 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Dimenstein, G. (1994) *A guerra dos meninos*: Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Doise, W. (1998). Conflictual dynamics and values in social representations of human rights. Em J. L. Alves (Org.), *Ética e o futuro da democracia* (pp. 485-496). Lisboa: Colibri.
- Doise, W. (1999). Représentations sociales dans l'identité personnelle. Em J-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Org.) *La construction sociale de la personne*. (pp.201-213), Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. Em D. Jodelet (org.) *As representações sociais* (pp. 187-204). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Doise, W. (2002). *Direitos do homem e força das idéias*. Lisboa: Horizonte.
- Doise, W. (2003a). Da Psicologia social à psicologia societal. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. 18 (1), 27-35.
- Doise, W. (2003b). Direitos Humanos: significado comum e diferenças na tomada de posição. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. 19 (3), 201-210.
- Doise, W.; Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative Analysis of Social Representations*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Doise, W. & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 87-107.
- Doise, W.; Staerklé, C. Clémence, A. & Savory, F. (1998). Human rights and Gevevan youth: a developmental study of social representations, *Swiss Journal of Psychology*, 57, 86-100.
- Dornelles, J. R. W. (2005). Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. *Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VI* (6).
- Dornelles, J. R. W. (2006). *O que são direitos humanos?* Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense.
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R. Boxer, P. & cols. (2006). Middle childhood and adolescent contextual and personal predictors of adult educational and occupational outcomes: A mediational model in two countries. *Developmental Psychology*, 42, 937-949.

- Durkheim, E. (1982). *Da divisão social do trabalho*. Em: Coleção os Pensadores. (pp. 23-70). São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1893).
- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Original publicado em 1895).
- Durkheim, E. (1989). *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo, Edições Paulinas. (Original publicado em 1912).
- Elias, N. (1994) *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Espíndula, D.H. P. & Santos, M. F. de S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*[Online], 09(3), 357-367. Retirado 02 nov 2006, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Faleiros, V. de P. (2005). Boletim de políticas sociais: acompanhamento e análise. *Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento*. IPEA, Brasília. Retirado 02 nov 2006, de <http://www.ipea.gov.br/publicações/boletins.php?tit=boletim~de~pol%ed>.
- Faleiros, V. de P. (2003). *Violência e Políticas Públicas: em busca de soluções*. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações. Série Ação Parlamentar, n.º 225.
- Farias, T. Q. (2007) A falácia da diminuição da maioria penal. Em *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, n.º 37. Retirado 30 set 2007, da World Wide Web: http://www.ambito.juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_rtigo_leitura&artigo_id=1674.
- Farr, R. M. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Trad. P. A. Guareschi e P. V. Maya. Petrópolis: Vozes.
- Farr, R. M. (2003). Representações sociais: a teoria e sua história. Em P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.) *Textos em representações sociais*. (8ª ed. pp. 31-62). Petrópolis: Vozes.
- Ferrajoli, L. (2003). Derechos Fundamentales. Em: L. Ferrajoli (org.). *Los Fundamentos de los Derechos Fundamentales*. Madri: Editorial Trotta, 2003.
- Fischer, F. M., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Teixeira, M. C. T. V e Amaral, M. A. (2003). Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(4), 973-984.
- Flores Sullca, T. & Schirmer, J. (2006). Violência intrafamiliar na adolescência na cidade de Puno - Peru. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 14(4), 579-585.
- Fonseca, D. M. (2007) O discurso de proteção e as políticas sociais para infância e juventude. *Revista Jurídica Brasileira*, [Online], 9(85). Retirado 22 fev 2008, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/revistajuridica/index.htm
- Foucault, M. (1999) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. Trad. de R. Ramallete.

Petrópolis: Vozes.

- França, F. (2004). Reflexões sobre a psicologia jurídica e seu reflexo no Brasil. *Psicologia: Teoria e prática*, 6 (1), 73-80.
- Freitas, M. C., (2006). História da infância no pensamento social brasileiro. Ou fugindo de Gilberto Freire pelas mãos de Mário de Andrade. Em M. C. Freitas (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. (6ª ed., pp. 251-268). São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. V. (Org.) (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Freud, S. (1972). Tres ensayos para una teoria sexual. Em S. Freud. *Obras Completas*. (3ª ed.). (vol. VII) Madri. Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1995). *Projeto de uma psicologia*. Trad. de O. F. Gabbi Jr. Rio de Janeiro: Imago.
- Galvão, L.; Costa, J. B.; Camino, C. P dos S & Lins, S. (2006). Direitos Humanos e sentimento de injustiça de adolescentes em conflito com a lei. *Prim@ facie: Revista da Pós-Graduação em Ciências Jurídicas [Online]*, 8, 75-82. Retirado 30 set 2007, de <http://rbr4.dizinc.com/~ppgcj/gerencia/docs/04052007022256.pdf>
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em: W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, no.58) (pp.5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Geertz, C. (1978). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giddens, A. (1994). Risco, confiança e reflexividade. Em A. Giddens, U. Beck & S. Lash (orgs.). *Modernidade reflexiva*. (pp. 207-254) Editora Unesp, São Paulo.
- Gomes, M. L. M., Falbo Neto, G. H. & Viana, C. H. (2006). Perfil clínico-epidemiológico de crianças e adolescentes do sexo feminino vítimas de violência atendidas em um Serviço de Apoio à Mulher, Recife, Pernambuco. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, 6(1), 27-34.
- Gomide, P.I.C. (1990). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Editora Juruá, 1990.
- Gonçalves, H. S. & Garcia, J. (2007). Juventude e sistemas de direitos no Brasil. *Psicologia, ciência e profissão*, 27(3), 538-553.
- Guareschi, P. A. & Jovchelovitch, S. (orgs.). (2003). *Textos em representação social*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Hardway, C. & Fuligni, A. J. (2006). Dimensions of Family Connectedness Among Adolescents with Mexican Chinese, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 42(6), 1246-1258.
- Harkot-de-La Taille, E. & La Taille, Y. (2004). Construção ética e moral de si mesmo. Em

- Maria Thereza Costa Coelho de Souza. (Org.). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. (1ª ed., pp. 69-101) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hartless, J.; Ditton, J.; Nair, G.; Phillips, S (1995). More sinned against than sinning: a study of young teenagers' experience of crime. *British-Journal-of-Criminology*; 35 (1), 114-133.
- Heilborn, M. L. & cols. (2002). Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes antropológicos [online]*, 8(17), 13-45. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Heilborn, M. L. & Cabral, C. S. (2006). Sexual practices in youth: analysis of lifetime sexual trajectory and last sexual intercourse. *Cadernos de Saúde Pública [online]*, 22(7), 1471-1481. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Herdy, Rachel (2003). Diálogo intercultural dos direitos humanos. *Direito Estado e Sociedade*, 22/23 (1), pp. 194-213.
- Herrera, M.; Lavallée, M. & Doise, W. (2000). Human Rights and Politics: A Social Representational Analysis of Political Positioning during the 1995 Quebec Sovereignty Campaign. *Group Processes Intergroup Relations*, 3(1), 25-40. Retirado em 28 Jan 2007, de <http://gpi.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/1/25-40>
- Horochovski, M. T. H. (2004) Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica. Em *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. 2 (1-2), janeiro-junho, 92-106.
- Ibáñez, G. T. (1988). Representations sociales: teoria y método. Em G. T. Ibáñez. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jersild, A. T (1973). *Psicologia da Adolescência*. 5. ed. São Paulo: Nacional.
- Jessor, R. (1987). Risky driving and adolescent problem-behavior: An extension of problem-behavior theory. *Alcohol, Drugs, and Driving*, 3, 1-11.
- Jodelet, D. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. Em A. Arruda (Org.). *Representando a Alteridade*. (pp. 47-67).Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kant, I. (1959). *Crítica da razão prática*. Trad. Arthur Morão. Lisboa: Ed. 70. (Trabalho original publicado em 1788).
- Kant, I. (1986). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção os Pensadores). (Trabalho original publicado em 1785).
- Kehl, M. R. (1998). A “teenagização” da cultura ocidental. *Folha de São Paulo*, 20 de setembro, Caderno mais. p.7.
- Kenny, D.T. & Press, A. L. (2006). Impact of violence classification of young offenders on observed relationships with psychological measures and mental and physical health

- indicators. *Psychology, Public Policy and Law*, 12(1), 86-105.
- Kodato, S. & Silva, A. P. S. da. (2000). Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(3), 505-515.
- Kuhlmann Jr., M. (2001). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Kymlicka, W. (2001) *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford University Press.
- Lafer, C. (1988). *A reconstrução dos direitos humanos*. SP: Cia. das Letras.
- Laranjeira, C. A. (2007) A análise psicossocial do jovem delinqüente: uma revisão da literatura. *Psicologia em Estudo [online]*, 12(2), 221-227. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Laranjeira, R (2004). Prefácio. Em I. Pinsky & M. A. Bessa (2004). *Adolescência e drogas* (pp. 9-10). São Paulo: Contexto.
- Lavoura, T. N. & Machado, A. A. (2007). Saberes docentes acerca do jogo no contexto escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6, 57-68.
- La Taille, Y. de (2002a) Vergonha, a ferida moral. Petrópolis, Vozes.
- La Taille, Y. de (2002b, maio/junho) Dimensões Psicológicas da violência. [CD-ROM]. In Pátio Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. de. (2004) Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 91-108.
- La Taille, Y. de. (2005) *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento e X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia / CAPES. Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos.
- La Taille, Y. de. (2006) *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lelord, F. & André, C. (2002). *A Força das Emoções*. Lisboa: Ed. Pergaminho.
- Levi, G. & Schimitt, J. C. (1996). *História dos jovens I: da antiguidade à era moderna*. São Paulo: Companhia das letras.
- Lima, M. C. A. M.(2001). Em Busca do Diálogo e da Convivência das Diferenças: Representações sociais dos direitos do cidadão elaboradas por pessoas que atuam em organizações de defesa de direitos em Ceilândia – DF. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Lima, M. L. J. P. (1993). Atitudes. Em J. Vala & M. B. Monteiro (coord.) *Psicologia Social*. (pp 167-199). Lisboa: Colouste Gulbenkian.

- Lima Neto, F. V (1998). *Direitos humanos de 4ª geração*. Retirado em 28 Jan 2007, de http://www.dhnet.org.br/direitos/brasil/textos/dh_univ
- Lima, M. E. & Camino, L. (1995). A política na vida de estudantes universitários: Uma análise em termos de espaço político e de valores. Em M. J. L. Silva (Org.). *Iniciados* (pp. 13-36). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Loch, J. A. (2007). Privacidade e confidencialidade em diferentes cenários clínicos: comportamentos e justificativas de um grupo de jovens universitários de Porto Alegre. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul:
- Loeber, R.; Pardini, D.; Homish, D. L. & cols. (2005). The prediction violence and homicide in young men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 1074-1088.
- Lordelo, L. da R., Bastos, A. C. de S. e Alcântara, M. A. R. de. (2002). Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 31-40.
- Lucinda, M. da C.; Nascimento, M. das G. & Candau V. M., (1999) *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Machado, A. M. (2004). *Tudo ao mesmo tempo agora*. Ática. 151p.
- Madeira, I. R.; Machado, M.; Maya, M. C. A. Sztajn bok, F. R. & Bordallo, M. A. N. (2005). Hiperparatireoidismo primário associado a epifisiólise de cabeça do fêmur em adolescente. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia [Online]*, 49(2), 314-318. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Maffesoli, M. (1978). *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Maffesoli, M. (1981). *A violência totalitária, ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Maffesoli, M. (1987). *A dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais.
- Magagnin, A. T. (1999). construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: UnB.
- Magalhães, M. de L. C. (2005). Aspectos da gravidez na adolescência em maternidade escola de Fortaleza. *Revista Brasileira de Ginecologia & Obstetrícia [online]*, 27(6), 366-366. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Magalhães, M. de L. C.; Furtado, F. M.; Nogueira, M. B.; Carvalho, F. H. C.; Almeida, F. M. L.; Mattar, R. & Camaro, L. (2006) Gestaçao na adolescência precoce e tardia: há diferença nos riscos obstétricos? *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia [Online]*, 28(8), 446-452. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Magro, V. M. de M., (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cad. CEDES[Online]*, 22, pp. 63-75. Retirado 08 set 2006, da

SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.

- Mangabeira, R. M. de L. (2002). Práticas de socialização e valores sociais. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Paraíba.
- Marcílio, M. L. (1998). A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XXI. *Revista USP*, 37, 46-57. , São Paulo Dossiê: Direitos humanos no Limiar do Século XXI.
- Marcilio, M. L. (2006). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. Em M. C. Freitas (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. (6ª ed., pp. 51-76) São Paulo: Cortez.
- Mariz, C. L. (2005). Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião. *Tempo Social*, 17(2), 253-273.
- Marpeau, J. (2002). *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Porto Alegre: Artmed.
- Marshall, T.H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Martins, P. de O. (2002). As expectativas do ter e o fracasso de ser: representações sociais de adolescência e suicídio entre adolescentes. *Dissertação de Mestrado*. Vitória: UFES.
- Martins, P. de O.; Trindade, Z, A. & Almeida, A. M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16 (3), 555-568.
- Medrado, B. & Lyra, J. (1999). A adolescência “desprevenida” e a paternidade na adolescência: uma abordagem geracional e de gênero. Em N. Schor, M.S.F.T. Mota & V. Castelo Branco (Org.). *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento*. (pp. 230-248). Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretária de Políticas de Saúde.
- Mello, S. L. (1999) A violência urbana e a exclusão dos jovens. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (1ª ed., pp. 129-140). Petrópolis: Vozes.
- Menandro, M. C. S. (2004) Gente jovem reunida: um estudo de Representações Sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Tese de doutorado*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Menandro, M. C. S. ; Trindade, Z. A.; Almeida, A. M. O. (2005) Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55(1-2), 49-64.
- Méndez, J. E.; O'Donnell, G. & Pinheiro, P. S. (2000). *Democracia, violência e injustiça: o Não-Estado de Direito na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.
- Menin, M. S. S. (2000a). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e crítica*. 13(1), 59-71.

- Menin, M. S. S. (2000b). Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. *Tese (Livre-Docência)*- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Estado de São Paulo, Presidente Prudente.
- Menin, M. S. S. (2002). Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados, 14-15*, 239-264.
- Menin, M. S. S. (2003). Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. *Psicologia, Reflexão e Crítica [online]*, 16(1), 125-135. Retirado 22 out 2006, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ática.
- Minayo, M. C. S. e Assis, S. G. (1994). *Saúde e violência na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Minayo, M. C. de S. (2008). A violência na adolescência: um problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública [online]*, 6(3), 278-292. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Miranda, F. A. N. & Furegato, A. R. F. (2004). Percepções da sexualidade do doente mental pelo enfermeiro. *Revista Latino Americana de Enfermagem [Online]*, 10(2), 207-213. Retirado 22 ago 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Misse, M. (2003). O movimento: a constituição e reprodução das redes do mercado informal, ilegal de drogas no Rio de Janeiro e seus efeitos de violência. Em M. Baptista; M. S. Cruz & R. Matias. (Org.). *Drogas e Pós-Modernidade: faces de um tema proscrito*. (pp. 147-156). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Misse, M. (1999) *Crime Urbano, Sociabilidade Violenta e Ordem Legítima*: comentário sobre as hipóteses de Machado da Silva. Retirado 08 set 2006, de http://209.85.165.104/search?q=cache:1yKxrc2FHO0J:www.necvu.ifcs.ufrj.br/publicacoes/textos_download.asp+Crime+Urbano,+Sociabilidade+Violenta+e+Ordem+Leg%C3%ADtima&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br
- Molinari, L. & Emiliani, F. (1999). Valeurs, responsabilité et identité sociale : facteurs dynamiques dans les processus d'ancrage. Une étude sur les représentations sociales des droits des enfants. *Psychologie & Société*, 2, 43-72.
- Monacelli, N., Molinari, L. & Emiliani, F. (2007). Cerner les similitudes, composer avec les différences. Les droits de l'enfant en Italie et en Jordanie. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 73, pp. 47-59.
- Monjardet, D. (2003). *O que faz a polícia*. São Paulo: Edusp, NEV. (Série Polícia e Sociedade, 10).
- Monte, O.; Calliari, L. E. P.; Kochi, C.; Scalisse, N. M.; Marone, M. & Longui, C. A. (2007). Carcinoma de tireóide na infância e adolescência. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia [Online]*, 51(5), 763-768. Retirado 15 dez 2007, da

SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.

- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na saúde. Em S. H. Koller (Org.), *A ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil*. (pp.91-108). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1961).
- Moscovici, S. (1990). *A Máquina de Fazer Deuses*. Rio de Janeiro: Imago.
- Moscovici, S. (1995). Prefácio. Em P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. (8ª ed., pp. 7-16) Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Moura, F. C. (2005). Adolescência: efeitos da ciência no campo do sujeito. *Psicologia clínica*, 17(2), 113-125.
- Niño, C. S. (1991). *The Ethics of Human Rights*, Oxford, Clarendon Press.
- Nogueira, G.E.G & Moreira, A. L. C (1999). As formações grupais e seus efeitos nas instituições policiais militares. *Revista de Psicologia – Saúde Mental e Segurança Pública*, 1, 35-39.
- Noletto, M. A. (1998) *Subjetividade jurídica: a titularidade de direitos em perspectiva emancipatória*. Porto alegre, Fabris Editor.
- Noronha, C. V.; Daltro, M. E. (1991). A Violência Masculina é Dirigida para Eva ou Maria? *Cadernos de Saúde Pública*, 7(2), 215-231.
- Nunes, E. L. G. (2004) Adolescentes que vivem na rua: um estudo sobre a vulnerabilidade ao HIV/aids relacionada à droga, à prostituição e à violência. *Interface (Botucatu) [online]*. 11(22), 391-391. Retirado 18 out 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Oliveira, L. R. C de (2002). *Direito Legal e insulto moral: dilemas no Brasil, Quebec e EUA*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política.
- Oliveira, M. C. S. L. de. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*. 11(2), 427-436.
- Oliveira Netto, S. de. (2001). Relativismo ou universalismo das leis sobre direitos humanos. *Jus Navigandi*, 5(51). Retirado 18 out 2007, de <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2041>
- Ozella, S.(2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em M. de L. J. Contini & S. H.

- Koller Helena (Org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp. 16-24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Ozella, S. (2003). Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática profissional. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. G. (2005). Cultura e loucura: a história de uma experiência. *Dissertação de Mestrado*, UnB. Brasília.
- Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto, Ambar.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Palácios, J. (1995). O que é adolescência. Em C. Cool, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva*. Trad. Marcos A. G. domingos. (pp. 263-272). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paludo, S. & Koller, S. H. (2005). Quem são as crianças em situação de rua: Vítimas ou vitimizadoras? *Interação em Psicologia*, 9(1), 65-76.
- Paoli, M. C. (1992). Movimentos sociais; cidadania e espaço público. *Revista Humanidades*, 30, Universidade de Brasília.
- Paredes, E. C. & Pecora, A. R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 6, 49-65.
- Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13(35), 167-198.
- Peixoto, E. de S. P. (2007). Universalismo e relativismo cultural. *Revista da Faculdade de Direito de Campos [Online]*, VIII (10). Pp. 255-281.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 15-24.
- Peralva, A. (1999). *Violência e Democracia: o paradoxo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Peralva, A. (2001) Violência Brasileira: entre crescimento da igualdade e fragilidade institucional. Em D. W. Levisky (Org.), *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção* (pp. 25-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, C. & Camino, L. (2003). Representações Sociais, envolvimento nos Direitos humanos e Ideologia Política em Estudantes Universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica [Online]*. 16(3), 447-460. Retirado em 26 jan 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Pereira, C, Camino, L. & Costa, J. B. da. (2005). Um estudo sobre a integração níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicologia, Reflexão Crítica*, 18(1), 16-25.

- Pereira, C., Lima, M. E., & Camino, L (1997). A prática política: Uma análise psicossociológica em termos de valores e inserção social. Em M. J. L. Silva (Org.). *Iniciados* (pp. 199-235). João Pessoa, PB: Editora Universitária.
- Pereira, C., Lima, M. E. O. & Camino, L. (2001). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão, Crítica*, 14 (1), 177-190.
- Pereira, C., Torres, A. R. R. & Barros, T. S. (2004). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 001-010.
- Peres, M. F. T.; Cardia, N. & Santos, P. C. dos. (2006) *Homicídios de crianças e jovens no Brasil: 1980-2002*. São Paulo: NEV/USP.
- Peres, S. O. & Heilborn, M. L. (2006). Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública [Online]*, 22 (7), 1411-1420. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou. (Original publicado em 1932).
- Pimenta, S. G. (Org.) (2001). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimentel Filho, J. E. (2005). Incultura e criminalidade: estereótipos sobre a educação da criança, do jovem e do camponês no século XIX. *História [online]*, 24(1), 227-246. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Pinheiro, A. de A. A. (2004). A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9(3), 343-355.
- Pinheiro, P. S. e Almeida, G. A. de (2003) *Violência urbana*. São Paulo: Publifolha.
- Piovesan, F. (2005). *Por uma Justiça acessível, efetiva e democrática*. Retirado 04 set 2005, de <http://www.sindadvogados-rj.com.br/19042005justica.htm>
- Piovesan, F (2006). *Direitos Humanos*. Dicionário de Direitos Humanos. ESMPU. Retirado 12 ago 2008, de <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Direitos%20humanos>
- Pomfret, D. M. (2001). Representations of adolescence in the modern city: voluntary provision and work in Nottingham and Saint-Etienne, 1890-1914. *Journal of Family History*, 26(4), 455-479.
- Porto, M. S. G. (2001). *Violência e segurança: a morte como poder? Violência policial: Tolerância zero?* Brasília: MNDH, Goiânia: UFG.
- Porto, M. S. G. (2002). Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. *Sociologias*, 8, 152-171.

- Porto, M. S. G. (2004). Polícia e violência: representações sociais de elites policiais do Distrito Federal. *São Paulo em Perspectiva*, 18 (1), 132-141.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. (2006). Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 315-322.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. (2007). Lazer e Uso de Substâncias Psicoativas na Adolescência: Possíveis Relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 43-52.
- Queiroz, Z. P. V. (1999). Participação popular na velhice: Possibilidade real ou mera utopia? *O Mundo da Saúde*, 23 (24), 112-204.
- Quintana, F. (2003). O desafio do novo milênio: universalismo e/ou particularismo ético? Em S. Guerra (coord.). *Direitos Humanos: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: América Jurídica.
- Ramos, F. P. e Novo, H. A. (2003) Mídia, violência e alteridade: um estudo de caso. *Estudos de psicologia (Natal)*, 8(3), 491-497.
- Ramos, S. (2007). Respostas brasileiras à violência e novas mediações: o caso do Grupo Cultural AfroReggae e a experiência do projeto Juventude e Polícia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup), 1303-1311.
- Reale Júnior, M (1974). *Antijuricidade concreta*. São Paulo: José Bushatsky.
- Reis, A. O. A., & Zioni, F. (1993). O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Revista de Saúde Pública*, 6 (27), 472-477.
- Rebello, S., Monteiro, S. & Vargas, E. P. (2001). A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo. *Interface*, 5(8), 75-88.
- Reichenheim, M. E., Dias, A. S. & Moraes, C. L. (2006). Co-ocorrência de violência física conjugal e contra filhos em serviços de saúde. *Rev. Saúde Pública*, 40 (4), 595-603.
- Ribas, L. do M. (2005). Direitos Humanos como política emancipatória na globalização. *Monografia de Especialização em Pensamento Político Brasileiro*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Ricoeur, P. (1991). *Ideologia e utopia*. Lisboa. Edições 70.
- Ricoeur, P. (1995). *Em torno ao político*. São Paulo: Loyola.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Thrasher, J. F e cols. (2005). Violência física intra-familiar entre jovens mexicanos e egípcios. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 709-715.
- Rizzini, I. (2002). *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.
- Rodriguez, G. M. & LUIS, M. A. V. (2004). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes de educación media superior de la ciudad de Monterrey, Nueva León, México. *Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]*, 12 (n. Esp), 391-397. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online),

www.scielo.br/scielo.php.

- Rohde, L. A. & Tramontina, S. (2005). O tratamento farmacológico do transtorno bipolar na infância e adolescência. *Revista de Psiquiatria Clínica*, [Online], 32 (1), 117-127. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Romano, R. (2001) Violência Brasileira: o privado e o público. Em D. W. Levisky (Org.), *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção*. (pp. 37-49). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sá, C. P. de (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. J. P. Spink (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. de (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sachs, I. (2002). Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania. Em P. S. Pinheiro & S. P. Guimarães. *Direitos Humanos no Século XXI*, Parte I. Brasília: IPRI e Senado Federal.
- Saes, D. A. M. de (2000), Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. Instituto de Estudos Avançados da USP. *Caderno n. 8*. Série especial da coleção.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online], 22(1), 33-41. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Sanceverino, S. L. & Abreu, J. L. C. (2004). Aspectos epidemiológicos do uso de drogas entre estudantes do ensino médio no município de Palhoça. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(4), 1047-1056.
- Sanches, K. R. de B. (1999). A AIDS e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade. *Tese de Doutorado*. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública.
- Sanchez, A. I. M. & Bertolozzi, M. R. (2007) Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(2), 319-324. Retirado 18 out 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2003). Reconhecer para libertar: os caminhos *do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, E. R. dos (2003). Repercussões da função social do contrato e do princípio da dignidade da pessoa humana nas relações de trabalho. *Revista de Direito do Trabalho*, 29 (111) 28-41.

- Santos, W. G. (1987). *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro, Campus.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo [online]*, 10 (2), 209-216. Retirado 16 jul 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Sapori, L. F. & Wanderley, C. B. (2001). A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. Em P. de M. Neto. *A violência do cotidiano*. *Cadernos Adenauer*. (pp. 42-73). São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer.
- Schenker, M. & Minayo, M. C. (2005). Fatores de Risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3), 707-717. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Schimidt, J. P. (2001). *Juventude e políticas no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: Edunikc.
- Schwartz, D. & Gorman, A. (2003). Community violence exposure and children's academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 163-173.
- Segato, R. L. (2006). Antropologia e direitos humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana* 12(1), 207-236.
- Setton, M.G.J. (2002). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Silva, L. A. M. da (1995). Um problema na interpretação da criminalidade urbana violenta. *Revista Sociedade e Estado*. 10(2), 493-511.
- Silva, L. A. M. da. (2004a). Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, 19(1), 53-84.
- Silva, L. A. M. da. (2004b) Sociabilidade Violenta: uma dificuldade a mais para a ação coletiva nas favelas. Em *A Democracia Vista de Baixo* (pp. 33-44), Rio de Janeiro: IBASE.
- Silva, O. M. P.; Panhoca, L. (2007). A contribuição da vulnerabilidade na determinação do Índice de Desenvolvimento Humano: Estudando o Estado de Santa Catarina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12, 1209-1219.
- Silva, R. (1997). *Os filhos do Governo*. São Paulo: Ática.
- Slep, A. M. S. & O' Leary, S. G. (2005) Parent and Partner Violence in Families with Young Children: Rates, Patterns, and Connections. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (73), 435-444.
- Soares, L. E. (2000). *Meu casaco de general: Quinhentos dias no Front da Segurança Pública do Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Soares, L. E.; Bill, MV & Athayde, C. (2005). *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Souza, A. A. G. (2001) O judiciário protege a criança e o adolescente? Em D. W. Levisky (Org.), *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção*. (pp. 187-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, L. de, Rosa, L. I. da, Effgen, H. K. K. e cols. (1998). Direitos humanos e representação de justiça. *Psicol. Reflex. Crit. [online]*. 11(3). Retirado 16 out 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Souza, M. L. R. (2005), *Violência*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de & Checchia, A. K. A. (2005). Repensando o lugar do conhecimento psicológico nas políticas públicas para adolescência em saúde, saúde mental e educação. Em I Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo. *Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente*, v. I.
- Souza, S. R. & Oliveira, I. C. dos S. (2007). Entre desafios e possibilidades: estratégias para ensinar a cuidar em enfermagem do adolescente com câncer. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41 (3), 508-512.
- Spini, D. & Doise, W. (1998) Organizing principles of involvement in human right and their social anchoring in values priorities. *European Journal of Social Psychology*, 28, 603-322.
- Sposito, M. P. A. (1998). *A instituição escolar e a violência*. Retirado do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Retirado 16 out 2007, de www.iea.usp.br/observatorios/educacao.
- Suarez, L. & Menkes, C. (2006). Domestic violence against Mexican teenagers. *Rev. Saúde Pública*, ago., 40(4), 611-609.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4ª ed.). San Francisco, CA: Allyn & Bacon.
- Tavares, B. (2006). Gangsterismo jovem: observação participante e a Escola de Chicago. *Sociedade & Estado [online]*, 21(3), 781-791. Retirado 2 jul 2008, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), www.scielo.br/scielo.php.
- Tavares-dos-Santos, J. V (1995). A violência como dispositivo de excesso de poder. *Sociedade e Estado*, 10(2) 281-298.
- Taylor, C. (2000). A política do reconhecimento. Em C. Taylor. *Argumentos Filosóficos*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. (pp. 241-274) São Paulo: Loyola.
- Taylor, C. (1994) *Multiculturalismo – Examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M. C. S. e Porto, M. do R. S. (1998). Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cad. CEDES*, 19(47), 51-66.
- Trindade, A. A. C. (1997) *Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos no limiar do século XXI*. Anais do I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

São Paulo.

- Vasconcelos Junior, L. D. de (2006). Hannah Arendt e os direitos humanos. *Revista Ética & Filosofia Política*, 9(1). s/p.
- Velho, G., (1996) Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. Em G. Velho e M. Alvito (Orgs), *Cidadania e violência*. Rios de Janeiro: Editora da UFRJ/ Ed. da FGV.
- Vicentin, M. C. G. (2004). Violência-Resistência: o que as rebeliões dos adolescentes em conflito com a Lei nos ensinam. *Impulso, Piracicaba*, 15(37), 35-48.
- Volpi, M. (1997). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: A privação da liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2006). *Os desafios da Criança e do Adolescente ao comemorar 16 anos*. Entrevista para a Central de Notícias dos Direitos da Infância e adolescência. Retirado 15 set 2007, da <http://www.ciranda.org.br/artigosfull.php?mode=ver&id=22>.
- Volpi, M. (2007a). *Estados violentos para jovens têm altos índices de desemprego e evasão escolar*. Entrevista para a Agência Brasil, Radiobrás. Retirado 15 set 2007, de <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/02/materia.2007-03-02.2283014174/view>
- Volpi, M. (2007b). *Chat sobre a Redução da Maioridade Penal*. Retirado 30 set 2007, de <http://wchat.ig.com.br/editorial/materias/429001-29500/429256/429256>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, W. (2000). Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. Em A. S. Paredes e D. C. de Oliveira (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB.
- Waiselfisz, J. J. (2002). *Mapa da violência III*. Brasília: Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- Waiselfisz, J. J. (2004) *Mapa da violência IV*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- Waiselfisz, J. J. e Maciel, M. (2003). *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO.
- Waizbort, L. (2000). *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Ed. 34.
- Wallon, H (1971). *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de Personalidade*. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Itua: Difusão Européia do Livro.
- Wieviorka, M. (1997). O novo Paradigma da Violência. *Revista Tempo Social*, 9 (1): 5-41.

- Wieviorka, M. (2004). Pour comprendre la violence: l'hypothèse du sujet. *Sociedade e Estado, Brasília*, 9 (1), 21-25
- Zaluar, A. (1994). *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan e UFRJ.
- Zaluar, A. (1995). Violência e crime. A autoridade, o chefe e o bandido. *Educação e Sociedade*, 53, 694 -714.
- Zaluar, A (1998). Para não dizer que não falei de samba. Os enigmas da violência no Brasil. Em L. Schwarcz (Org). *História da vida privada no Brasil*. (pp. 245-318). São Paulo: Cia. das Letras.
- Zaluar, A (1999). Violência e crime. Em: Miceli, S. (Org). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré; ANPOCS,. 13-107
- Zaluar, A. & Monteiro, M. (1998). *Determinantes socioeconômicos da mortalidade de jovens no município do Rio de Janeiro*. Paper apresentado na XXI Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, MG.
- Zenaide, M. de N. T. (2001). Construção conceitual dos Direitos Humanos. Em Maria de Nazaré T. Zenaide (Org.) *Formação de Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB: Unesco. Retirado 30 set 2007, de <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/index.html>.

Anexos

- (1) **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**
- (2) **Artigos da CIDC apresentados aos participantes da pesquisa**
- (3) **Escalas não utilizadas para efeitos da defesa desta tese**
- (4) **Cálculo da média “pancultural”**
- (5) **Informações estatísticas das Análises (PC)**

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

RG _____, com ____ anos, concordo em participar, por minha livre e espontânea vontade, de uma pesquisa proposta pela UnB, UFPE, UPIS, UCB – *Representações sociais dos adolescentes e de seus direitos* – a ser desenvolvida em parceria com o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios e com o Centro Brasileiro de Promoção e Integração Social (Integrar), sob a coordenação da Profª Dra. Ângela Maria de Oliveira Almeida.

Declaro estar esclarecido(a) e informado(a) que a pesquisa visa conhecer e examinar o campo representacional dos adolescentes e de seus direitos. As informações resultantes da pesquisa poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas e para a construção de um saber sobre as representações sociais da adolescência, da violência e dos direitos dos adolescentes.

De livre e espontânea vontade responderei as perguntas do questionário e estou ciente de que não serei identificado(a) no trabalho escrito ou apresentado.

Declaro, também, estar ciente de que terei a liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem quaisquer prejuízos profissional ou pessoal.

Tenho garantia de sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

O termo foi assinado por mim, por uma testemunha e por um dos pesquisadores.

Sujeito da pesquisa _____

Pesquisador _____

Testemunha _____

Brasília, _____ de _____ de _____.

Contatos dos pesquisadores:

Ângela Maria de Oliveira Almeida
 Telefone: 61 3307-2625 ramal 404.
 e-mail: aalmeida@unb.br

Divaneide Lira Lima Paixão
 Telefone: 61 35621956
 e-mail: divaneide@uol.com.br

ANEXO 2

Artigos da CIDC apresentados aos participantes da pesquisa

Art. 3º – Ao adolescente são garantidas a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, considerando os direitos e os deveres dos seus pais, dos tutores legais ou de qualquer pessoa legalmente responsável por ele.

Art. 6º – Cada adolescente tem direito à vida como forma de sobrevivência e desenvolvimento pessoal.

Art. 9º – O adolescente tem o direito de não ser separado de seus pais contra a vontade dele, exceto no caso no qual as autoridades competentes, sob ação jurídica, estabelecem que tal separação é necessária. Tal decisão pode ser necessária em casos peculiares como aqueles no qual exista abuso ou negligência da parte dos pais ou quando, tendo pais separados, seja necessário decidir a residência do adolescente.

Art. 12 – O adolescente, capaz de ter sua própria opinião, tem o direito de expressá-la livremente e em qualquer assunto, devendo-se dar às opiniões do adolescente a justa consideração relativa a sua idade e maturidade.

Art. 14 – O adolescente tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. A liberdade de manifestar a própria religião e o próprio credo pode ser submissa somente às limitações da lei necessárias a proteger a segurança pública, a ordem, a saúde, a moral, os direitos fundamentais e a liberdade dos outros.

Art. 15 – O adolescente tem o direito à liberdade de associação e à liberdade de reuniões pacíficas. Nenhuma restrição pode ser posta ao exercício destes direitos, com exceção aquelas impostas conforme a lei e que são necessárias numa sociedade democrática no interesse da segurança nacional, da ordem pública ou da proteção da saúde ou da moral pública ou da proteção dos direitos e liberdade dos outros.

Art. 16 – Nenhum adolescente deverá ser submisso a interferências arbitrárias ou ilegais na sua privacidade, na sua vida familiar, na sua casa ou nas suas correspondências, nem a atentados ilícitos a sua honra e reputação

Art. 17 – Reconhecendo a importante função desenvolvida pela mídia, é necessário garantir que o adolescente tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, em particular aquelas dirigidas à promover seu conforto social, espiritual, moral e sua saúde física e mental. Para tal fim, os Estados participantes da presente Convenção devem:

- Encorajar a mídia de forma que divulguem informações e materiais de utilidade social e cultural para a infância e adolescência;
- Encorajar o desenvolvimento de adequados códigos de conduta para que o adolescente seja protegido das informações e matérias danosas ao seu bem-estar.

Art. 18 – Ambos os pais têm comum e iguais responsabilidades em relação à educação e ao desenvolvimento do adolescente. Os pais ou os tutores legais têm a responsabilidade primária em relação à educação e ao desenvolvimento do adolescente. Os maiores interesses do adolescente constituem a fundamental preocupação deles. Os adolescentes com pais trabalhadores têm o direito de usufruir de serviços de assistência e das facilidades que lhe cabem.

Art. 19 – Os adolescentes têm direito a ser protegidos de qualquer forma de violência, dano ou abuso físico ou mental, descuido ou tratamento negligente, abuso e exploração sexual.

Art. 21 – Os Estados participantes da presente Convenção, que reconhecem e/ou permitem o sistema de adoção, certificam que o principal interesse é com o adolescente e garantam que a adoção do adolescente seja autorizada somente pelas autoridades competentes.

Art. 23 – Um adolescente com problemas físicos ou mentais tem que se beneficiar de uma vida completa e satisfatória, em condições que garantam sua própria dignidade, que promovam sua própria independência e facilitem sua participação ativa na comunidade. Certificando as necessidades particulares do adolescente, a assistência será gratuita, se possível, tendo presente os recursos financeiros dos pais ou de quem cuida do adolescente.

Art. 24 – O adolescente tem o direito aos mais altos níveis alcançáveis de saúde e aos serviços para tratamentos médicos de reabilitação. Os Estados participantes devem usar medidas apropriadas:

- para garantir a todos os menores as necessárias assistências e tratamentos médicos;
- para combater doenças e desnutrição no quadro dos tratamentos médicos básicos;
- para garantir apropriados tratamentos médicos antes e depois da gravidez das mães;
- para garantir informações e ajudas no conhecimento básico de saúde e nutrição do adolescente, a higiene pessoal e ambiental e a prevenção dos acidentes;
- para a abolição daqueles costumes tradicionais que podem ser danosos para a saúde dos menores

Art. 28 – Os Estados participantes da presente Convenção reconhecem o direito dos adolescentes à instrução e, portanto, devem em particular:

- prestar a instrução primária obrigatória e gratuita para todos;
- favorecer o desenvolvimento de várias formas de instrução secundária, seja ela geral ou profissional, sendo utilizáveis e acessíveis a todos os adolescentes, e adotar medidas apropriadas como a introdução à escola gratuita e a oferta de assistência econômica nos casos de necessidade;
- fornecer a instrução superior acessível a todos dependendo das capacidades;
- adotar medidas para encorajar a freqüência escolar regular e a redução da taxa de abandono.

Art. 29 – A educação do adolescente deve destinar-se ao:

- desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons, das suas habilidades físicas e mentais ao máximo das suas potencialidades.
- desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- desenvolvimento do respeito aos pais do menor, à identidade cultural, ao seu idioma e aos seus valores, aos valores nacionais do País onde o menor vive, ao País de origem, e às civilizações diferentes da própria;
- preparo do adolescente para uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, de paz, de tolerância, igualdade entre as pessoas e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena;
- o desenvolvimento do respeito ao meio ambiente.

Art. 30 – Naqueles estados nos quais existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas ou pessoas de origem indígena; ao adolescente que pertence a uma destas minorias, ou que é indígena, não deve ser negado o direito, como aos outros membros do seu grupo, de participar da própria cultura, de participar e divulgar a própria religião ou de usar o próprio idioma

Art. 31 – O adolescente tem o direito ao descanso e aos divertimentos, a se dedicar às brincadeiras e as atividades recreativas apropriadas a sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes.

Art. 32 – O adolescente tem o direito de ser protegido da exploração econômica e de cumprir trabalhos arriscados e que interfiram com a sua educação ou que prejudicam a saúde e o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

Art. 33 – Os Estados participantes da presente Convenção devem adotar medidas, de caráter legislativo, administrativo, social e educativo, para proteger o adolescente do uso ilícito de drogas,

narcóticos e substâncias nocivas e para prevenir o uso dos adolescentes na produção ilícita e no tráfego de tais substâncias

Art. 34 – O adolescente deve ser protegido contra todas as formas de exploração e abuso sexual.

Para tal fim, os Estados participantes devem adotar todas as medidas oportunas para prevenir:

- a indução e a coação de adolescente para envolvê-lo em qualquer atividade sexual ilegal;
- a exploração de adolescente na prostituição e em outras atividades sexuais ilegais;
- a exploração de adolescente em espetáculos e matérias pornográficas.

Art. 35 – Os Estados participantes da presente Convenção devem adotar todas as apropriadas medidas nacionais, bilaterais e multilaterais para prevenir o seqüestro, a venda e o tráfego de adolescentes.

Art. 37 – Os Estados participantes da presente Convenção devem garantir que nenhum adolescente seja sujeito a torturas ou outras formas de tratamento ou punições cruéis, desumanas ou degradantes. Nem a pena de morte, nem a prisão perpétua sem possibilidade de libertação devem ser aplicadas para o crime praticado pelas pessoas abaixo de 18 anos de idade.

Art. 40 – Cada adolescente acusado ou reconhecido culpado de ter violado a lei penal deve ser tratado de modo coerente com a promoção do senso de sua dignidade e de seu valor.

Uma vez que o adolescente seja reconhecido como culpado, deve estar disponível uma variedade de instrumentos que incluam a tutela, a supervisão, a consultoria, programas de formação educativa e profissional e outras alternativas ao tratamento institucional, para garantir que os eles sejam tratados de modo adequado ao bem-estar deles e proporcional tanto a idade quanto ao crime cometido.

ANEXO 3

Escala não utilizadas para efeitos da defesa desta tese

Tabela 3A. Escala de Percepção de conflito

Para responder as próximas questões, pedimos que coloque um X sobre um dos números na escala que vai de 1 a 4.

O significado de cada número é o seguinte:

1 - nunca 2 – ocasionalmente 3 - freqüentemente 4 - muito freqüentemente

Para você, no Brasil, com qual freqüência os adolescentes são discriminados por causa das seguintes condições?

1) Cor da pele

Nunca

1	2	3	4
---	---	---	---

Muito freqüentemente

Os demais itens, analisados com a escala acima foram:

- 2) Sexo
- 3) Sotaque
- 4) Religião
- 5) Opiniões políticas
- 6) Origem regional
- 7) Condições sócio-econômicas dos pais
- 8) Idade
- 9) Portadores de deficiência
- 10) Tipo de amizade
- 11) Piercing ou tatuagem
- 12) Se tem AIDS
- 13) Reputação dos pais

Tabela 3B. Escala de Experiência de Injustiça

Para responder as próximas questões, pedimos que coloque um X sobre um dos números na escala que vai de 1 a 4.

O significado de cada número é o seguinte:

1 - nunca 2 – ocasionalmente 3 - freqüentemente 4 - muito freqüentemente

Pense agora em você, com qual freqüência, se lhe aconteceu, você foi pessoalmente tratado injustamente por causa das seguintes razões?

1) O seu sexo

Nunca

1	2	3	4
---	---	---	---

Muito freqüentemente

Os demais itens, analisados com a escala acima foram:

- 2) A sua religião
- 3) As suas opiniões políticas
- 4) A sua origem regional
- 5) As condições sócio-econômicas (própria para os PM ou dos pais para os adolescentes)
- 6) A sua idade
- 7) As suas amizades

Tabela 3C. Escala de Percepção de Justiça

Apresentamos agora algumas situações peculiares: avalie o quanto você a considera correta, pensando sobre os direitos dos adolescentes. Para respondê-las, pedimos que coloque um X sobre um dos números da escala que vai de 1 a 5.

O significado de cada número é o seguinte:

1 - muito injusto 2 - injusto 3 - não sei decidir 4 - correto 5 - muito correto

Situação 1 – *depois de ter relevado episódios de grave negligência dos pais, o juiz estabelece o afastamento do(a) adolescente do núcleo familiar.*

Muito injusto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Muito correto

As demais situações analisadas com a escala acima foram:

Situação 2 – *Em nome ao respeito as suas próprias tradições culturais e religiosas, um pai não permite que o(a) filho(a) participe das atividades festivas, habitualmente celebradas nas escolas.*

Situação 3 – *Uma adolescente grávida está cumprindo medida de privação de liberdade. O juiz estabelece que a criança deve permanecer com a mãe, na unidade de internação, até os 3 primeiros anos de vida.*

Situação 4 – *Em um caso de separação conflitante entre os pais, o(a) adolescente é chamado(a) pelos juízes a testemunhar no tribunal.*

Situação 5 – *Um(a) adolescente que vai em visita a um dos pais preso é revistado(a) pelo agente penitenciário.*

Situação 6 – *Em uma escola é matriculado(a) um(a) adolescente que tem AIDS: a direção da escola decide que não vai avisar os pais dos outros alunos.*

Situação 7 – *Um imigrante, sem visto de residência, pede que seu/sua filho(a) adolescente, doente com tuberculose, seja tratado(a) pelo serviço de saúde brasileiro. O hospital o recusa.*

Situação 8 – *Um(a) adolescente, filho(a) de Testemunha de Jeová, é vítima de um acidente. Entra no hospital precisando de uma transfusão de sangue. Seus pais se opõem e os médicos respeitam a sua decisão.*

Nota: Esta escala, representada na Tabela 3C., não se mostrou fatorável.

ANEXO 4

Cálculo da média “pancultural”

A partir das respostas dos PMs e dos jovens foram realizados os seguintes procedimentos para obtenção dos dados referente à análise do tipo “pancultural” :

(1) Para cada um dos 23 artigos foram calculadas as médias das respostas referentes ao grau de responsabilidade de cada um dos sete agentes sociais analisados conforme exemplificado na Tabela 4A a seguir:

Tabela 4A. Cálculo das médias a partir das respostas de PMs e Jovens

<i>Art. 3</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
PM_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
PM_288	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
Jovem_298	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	Med_gov1	Med_fam1	Med_esc1	Med_eu1	Med_jud1	Med_vol1	Med_pol1
...							
<i>Art.40</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
PM_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
PM_288	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
Jovem_298	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	Med_gov23	Med_fam23	Med_esc23	Med_eu23	Med_jud23	Med_vol23	Med_pol23

(2) Com as médias das respostas acerca do grau de responsabilidade de cada agente social em cada um dos 23 artigos analisados obtidos no procedimento 1 calculou-se a média “pancultural” de cada um destes agentes sociais, conforme exemplificado na Tabela 4B.

Tabela 4B. Cálculo da Média Pancultural (PMs e Jovens reunidos)

	<i>Governo</i>	<i>Família</i>	<i>Escola</i>	<i>Eu mesmo</i>	<i>Judiciário</i>	<i>Voluntários</i>	<i>Polícia</i>
Art. 3	Med_gov1	Med_fam1	Med_esc1	Med_eu1	Med_jud1	Med_vol1	Med_pol1
Art. 6	Med_gov2	Med_fam2	Med_esc2	Med_eu2	Med_jud2	Med_vol2	Med_pol2
Art. 9	Med_gov3	Med_fam3	Med_esc3	Med_eu3	Med_jud3	Med_vol3	Med_pol3
Art. 12	Med_gov4	Med_fam4	Med_esc4	Med_eu4	Med_jud4	Med_vol4	Med_pol4
Art. 14	Med_gov5	Med_fam5	Med_esc5	Med_eu5	Med_jud5	Med_vol5	Med_pol5
Art. 15	Med_gov6	Med_fam6	Med_esc6	Med_eu6	Med_jud6	Med_vol6	Med_pol6
Art. 16	Med_gov7	Med_fam7	Med_esc7	Med_eu7	Med_jud7	Med_vol7	Med_pol7
Art. 17	Med_gov8	Med_fam8	Med_esc8	Med_eu8	Med_jud8	Med_vol8	Med_pol8
Art. 18	Med_gov9	Med_fam9	Med_esc9	Med_eu9	Med_jud9	Med_vol9	Med_pol9
Art. 19	Med_gov10	Med_fam10	Med_esc10	Med_eu10	Med_jud10	Med_vol10	Med_pol10
Art. 21	Med_gov11	Med_fam11	Med_esc11	Med_eu11	Med_jud11	Med_vol11	Med_pol11
Art. 23	Med_gov12	Med_fam12	Med_esc12	Med_eu12	Med_jud12	Med_vol12	Med_pol12
Art. 24	Med_gov13	Med_fam13	Med_esc13	Med_eu13	Med_jud13	Med_vol13	Med_pol13
Art. 28	Med_gov14	Med_fam14	Med_esc14	Med_eu14	Med_jud14	Med_vol14	Med_pol14
Art. 29	Med_gov15	Med_fam15	Med_esc15	Med_eu15	Med_jud15	Med_vol15	Med_pol15
Art. 30	Med_gov16	Med_fam16	Med_esc16	Med_eu16	Med_jud16	Med_vol16	Med_pol16
Art. 31	Med_gov17	Med_fam17	Med_esc17	Med_eu17	Med_jud17	Med_vol17	Med_pol17
Art. 32	Med_gov18	Med_fam18	Med_esc18	Med_eu18	Med_jud18	Med_vol18	Med_pol18
Art. 33	Med_gov19	Med_fam19	Med_esc19	Med_eu19	Med_jud19	Med_vol19	Med_pol19
Art. 34	Med_gov20	Med_fam20	Med_esc20	Med_eu20	Med_jud20	Med_vol20	Med_pol20
Art. 35	Med_gov21	Med_fam21	Med_esc21	Med_eu21	Med_jud21	Med_vol21	Med_pol21
Art. 37	Med_gov22	Med_fam22	Med_esc22	Med_eu22	Med_jud22	Med_vol22	Med_pol22
Art. 40	Med_gov23	Med_fam23	Med_esc23	Med_eu23	Med_jud23	Med_vol23	Med_pol23
Média							
"Pancultural	7,8318	7,7655	7,3817	7,0232	7,5441	6,8226	6,4334
"							

Cálculo da média individual:

Para o cálculo da média individual, realizaram-se os seguintes procedimentos:

(1) Trabalhando com os bancos de dados com as respostas dos PMs e dos jovens separadamente, calculou-se para cada um dos 23 artigos as médias das respostas referentes ao grau de responsabilidade de cada um dos sete agentes sociais analisados conforme exemplificado nas Tabelas 4C (Respostas dos PMs) e 4D (Respostas dos Jovens) a seguir:

Tabela 4C. Cálculo da Média Individual (Parcial – 1) dos PMs

Art. 3							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
PM_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
PM_288	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	PMed_gov1	PMed_fam1	PMed_esc1	PMed_eu1	PMed_jud1	PMed_vol1	PMed_pol1
....							
Art.40							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
PM_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
PM_288	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	PMed_gov23	PMed_fam23	PMed_esc23	PMed_eu23	PMed_jud23	PMed_vol23	PMed_pol23

Tabela 4D. Cálculo da Média Individual (Parcial - 1) dos Jovens

Art. 3							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
Jovem_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
Jovem_298	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	JMed_gov1	JMed_fam1	JMed_esc1	JMed_eu1	JMed_jud1	JMed_vol1	JMed_pol1
...							
Art.40							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
Jovem_001	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
Jovem_002	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
...
Jovem_298	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta	resposta
MÉDIA	JMed_gov23	JMed_fam23	JMed_esc23	JMed_eu23	JMed_jud23	JMed_vol23	JMed_pol23

(2) Subtraiu-se da resposta individual de cada sujeito, a média das respostas dos sujeitos do seu grupo (PM ou jovem) obtida no procedimento 1 referente a este mesmo artigo, conforme exemplificado nas tabelas a seguirem. Esse procedimento tem por objetivo eliminar o efeito da pertença sócio-profissional dos participantes nas respostas dos mesmos, conforme Tabelas 4E (PMs) e 4F(Jovens).

Tabela 4E. Cálculo da Média Individual (Parcial – 2) dos PMs

<i>Art. 3</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
PM_002	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
...
PM_288	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
...							
<i>Art.40</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23
PM_002	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23
...
PM_288	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23

Tabela 4F. Cálculo da Média Individual (Parcial - 2) dos Jovens

<i>Art. 3</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
Jovem_001	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
Jovem_002	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
...
Jovem_298	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
...							
<i>Art.40</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
Jovem_001	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23
Jovem_002	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23
...
Jovem_298	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23

(3) Juntam-se os dois bancos de dados e calculam-se, para cada um dos 23 artigos, as médias das respostas referentes ao grau de responsabilidade de cada um dos sete agentes sociais conforme apresentado na Tabela 4G a seguir:

Tabela 4G. Cálculo da Média Individual (Parcial – 3) dos PMs

<i>Art. 3</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
PM_002	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
...
PM_288	resposta - PMed_gov1	resposta - PMed_fam1	resposta - PMed_esc1	resposta - PMed_eu1	resposta - PMed_jud1	resposta - PMed_vol1	resposta - PMed_pol1
Jovem_001	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
Jovem_002	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
...
Jovem_298	resposta - JMed_gov1	resposta - JMed_fam1	resposta - JMed_esc1	resposta - JMed_eu1	resposta - JMed_jud1	resposta - JMed_vol1	resposta - JMed_pol1
MÉDIA	Med_gov1	Med_fam1	Med_esc1	Med_eu1	Med_jud1	Med_vol1	Med_pol1
...							
<i>Art.40</i>							
Sujeito	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
PM_001	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23
PM_002	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23
...
PM_288	resposta - PMed_gov23	resposta - PMed_fam23	resposta - PMed_esc23	resposta - PMed_eu23	resposta - PMed_jud23	resposta - PMed_vol23	resposta - PMed_pol23
Jovem_001	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23
Jovem_002	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23
...
Jovem_298	resposta - JMed_gov23	resposta - JMed_fam23	resposta - JMed_esc23	resposta - JMed_eu23	resposta - JMed_jud23	resposta - JMed_vol23	resposta - JMed_pol23
MÉDIA	Med_gov23	Med_fam23	Med_esc23	Med_eu23	Med_jud23	Med_vol23	Med_pol23

(4) Com as médias das respostas acerca do grau de responsabilidade de cada agente social em cada um dos 23 artigos analisados obtidos no procedimento 3 calculou-se a média individual de cada destes agentes sociais, conforme exemplificado na tabela 4H.

Tabela 4H. Cálculo da Média Individual Geral (PMs e Jovens)

	Governo	Família	Escola	Eu mesmo	Judiciário	Voluntários	Polícia
Art. 3	Med_gov1	Med_fam1	Med_esc1	Med_eu1	Med_jud1	Med_vol1	Med_pol1
Art. 6	Med_gov2	Med_fam2	Med_esc2	Med_eu2	Med_jud2	Med_vol2	Med_pol2
Art. 9	Med_gov3	Med_fam3	Med_esc3	Med_eu3	Med_jud3	Med_vol3	Med_pol3
Art. 12	Med_gov4	Med_fam4	Med_esc4	Med_eu4	Med_jud4	Med_vol4	Med_pol4
Art. 14	Med_gov5	Med_fam5	Med_esc5	Med_eu5	Med_jud5	Med_vol5	Med_pol5
Art. 15	Med_gov6	Med_fam6	Med_esc6	Med_eu6	Med_jud6	Med_vol6	Med_pol6
Art. 16	Med_gov7	Med_fam7	Med_esc7	Med_eu7	Med_jud7	Med_vol7	Med_pol7
Art. 17	Med_gov8	Med_fam8	Med_esc8	Med_eu8	Med_jud8	Med_vol8	Med_pol8
Art. 18	Med_gov9	Med_fam9	Med_esc9	Med_eu9	Med_jud9	Med_vol9	Med_pol9
Art. 19	Med_gov10	Med_fam10	Med_esc10	Med_eu10	Med_jud10	Med_vol10	Med_pol10
Art. 21	Med_gov11	Med_fam11	Med_esc11	Med_eu11	Med_jud11	Med_vol11	Med_pol11
Art. 23	Med_gov12	Med_fam12	Med_esc12	Med_eu12	Med_jud12	Med_vol12	Med_pol12
Art. 24	Med_gov13	Med_fam13	Med_esc13	Med_eu13	Med_jud13	Med_vol13	Med_pol13
Art. 28	Med_gov14	Med_fam14	Med_esc14	Med_eu14	Med_jud14	Med_vol14	Med_pol14
Art. 29	Med_gov15	Med_fam15	Med_esc15	Med_eu15	Med_jud15	Med_vol15	Med_pol15
Art. 30	Med_gov16	Med_fam16	Med_esc16	Med_eu16	Med_jud16	Med_vol16	Med_pol16
Art. 31	Med_gov17	Med_fam17	Med_esc17	Med_eu17	Med_jud17	Med_vol17	Med_pol17
Art. 32	Med_gov18	Med_fam18	Med_esc18	Med_eu18	Med_jud18	Med_vol18	Med_pol18
Art. 33	Med_gov19	Med_fam19	Med_esc19	Med_eu19	Med_jud19	Med_vol19	Med_pol19
Art. 34	Med_gov20	Med_fam20	Med_esc20	Med_eu20	Med_jud20	Med_vol20	Med_pol20
Art. 35	Med_gov21	Med_fam21	Med_esc21	Med_eu21	Med_jud21	Med_vol21	Med_pol21
Art. 37	Med_gov22	Med_fam22	Med_esc22	Med_eu22	Med_jud22	Med_vol22	Med_pol22
Art. 40	Med_gov23	Med_fam23	Med_esc23	Med_eu23	Med_jud23	Med_vol23	Med_pol23
Média Individual	-0,0090	-0,0035	-0,0061	-0,0098	-0,0046	-0,0041	-0,0048

ANEXO 5

Informações estatísticas das Análises (PC)

Concordância com os direitos dos adolescentes:

A partir da análise (PC) os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 1,27E-, KMO = 0,916 e Bartlett = 2929,260, com $p < 0,001$).

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura A, sugere até quatro componentes para definição do construto, o que é corroborado pelo critério do valor próprio superior a um, conforme observado na Tabela 5A. (Pasquali, 2002).

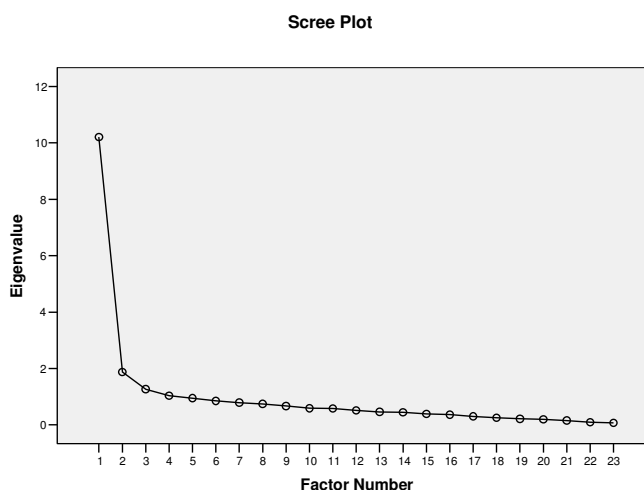


Figura 5A: Gráfico do *Scree Plot* para os itens de “Concordância com os direitos dos adolescentes”.

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura A, sugere até quatro componentes para definição do construto, o que é corroborado pelo critério do valor próprio superior a um, conforme observado na Tabela A (Pasquali, 2002).

Tabela 5A. Variância Total Explicada da escala “Concordância com os direitos dos adolescentes”

<i>Componentes</i>	<i>Valor Próprio (eigenvalues)</i>	<i>Porcentagem de Variância</i>	<i>Porcentagem de Variância Acumulada</i>
1	10,211	44,395	44,395
2	1,873	8,145	52,540
3	1,266	5,504	58,044
4	1,033	4,490	62,534

Nota: Os valores com *eigenvalues* inferiores a um foram suprimidos da tabela.

O grau de responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes

A partir da referida análise (PC), os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 6,16E-017, KMO = 0,935 e Bartlett = 8056,177, com $p < 0,001$).

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura B, sugere até cinco componentes para definição do construto. Já o critério do valor próprio superior a um sugere que a solução final pode apresentar no máximo quatro componentes, conforme observado na Tabela 5B (Pasquali, 2002).

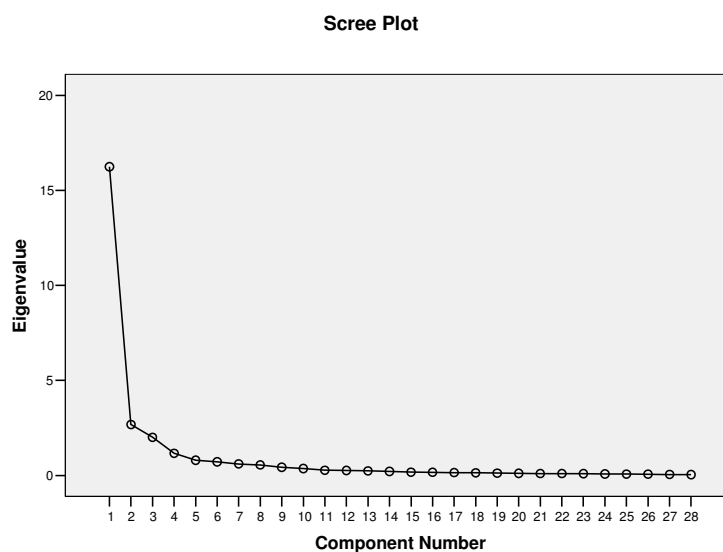


Figura 5B: Gráfico do *Scree Plot* para os itens de “Responsabilidade frente aos direitos dos adolescentes”

Tabela 5B. Variância Total Explicada da escala “Responsabilidade por Artigos”

<i>Componentes</i>	<i>Valor Próprio (eigenvalues)</i>	<i>Porcentagem de Variância</i>	<i>Porcentagem de Variância Acumulada</i>
1	16,244	58,014	58,014
2	2,678	9,566	67,580
3	2,008	7,170	74,750
4	1,165	4,160	78,911

Nota: Os valores com *eigenvalues* inferiores a um foram suprimidos da tabela.

O índice de consistência interna, medido por meio do alfa de Cronbach, demonstrou a confiabilidade para utilização dos fatores encontrados ($\alpha_1 = 0,96$; $\alpha_2 = 0,94$; $\alpha_3 = 0,92$).

Ao analisar as cargas fatoriais superiores a 0,33, observa-se que diversos itens saturam em mais de um fator. Para esses casos, optou-se pela coerência teórica para definição da permanência dos itens em cada fator.

O terceiro fator agrupa os itens relacionados aos Direitos de Liberdade, tanto referentes à responsabilidade do Governo como de Instituições Educativas e foi denominado “Direitos de Liberdade”.

Os itens agrupados no segundo fator possuem conteúdo relacionado à Responsabilidade Própria, sobretudo direito da família, minorias e de proteção.

O primeiro fator agrupou os itens restantes com alta consistência interna, mas de difícil análise teórica e em função disso, foi realizada uma análise fatorial de segunda ordem considerando apenas os itens de 1 a 13 (retirando o item 11) e acrescentando o item 28.

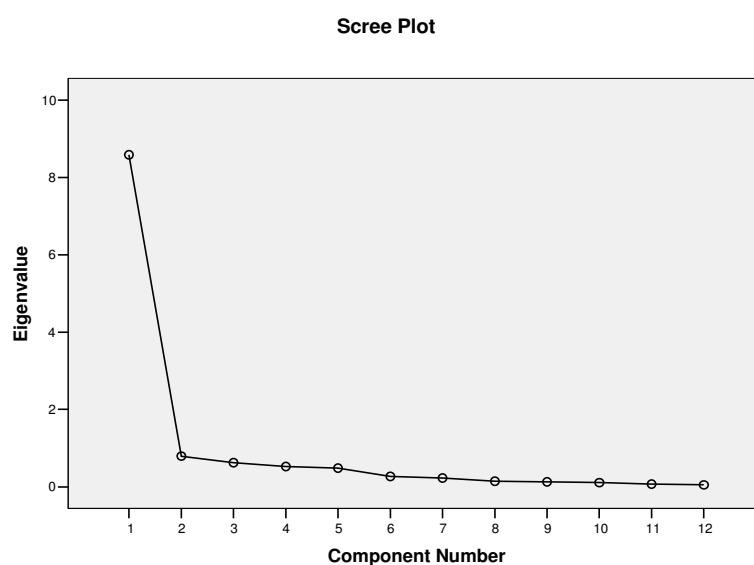


Figura 5C: Gráfico do Scree Plot para os itens do primeiro fator

Tabela 5C. Variância Total Explicada dos itens agrupados no primeiro fator da escala de Responsabilidade

<i>Component</i>	<i>Initial Eigenvalues</i>			<i>Extraction Sums of Squared Loadings</i>		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,583	71,528	71,528	8,583	71,528	71,528
2	,793	6,608	78,136			
3	,624	5,199	83,335			
4	,522	4,352	87,687			
5	,482	4,014	91,702			
6	,268	2,237	93,938			
7	,227	1,895	95,833			
8	,145	1,206	97,039			
9	,130	1,080	98,118			
10	,108	,900	99,018			
11	,067	,562	99,580			
12	,050	,420	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

O grau de respeito aos direitos dos adolescentes no Brasil

A partir da referida análise, os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 5,30E-006, KMO = 0,899 e Bartlett = 1427,341, com $p < 0,001$).

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura 5D, sugere uma solução com até cinco componentes para estruturação deste construto. Já o critério do valor próprio superior a um indica que a solução final deve apresentar até quatro componentes, conforme observado na Tabela 5D (Pasquali, 2002).

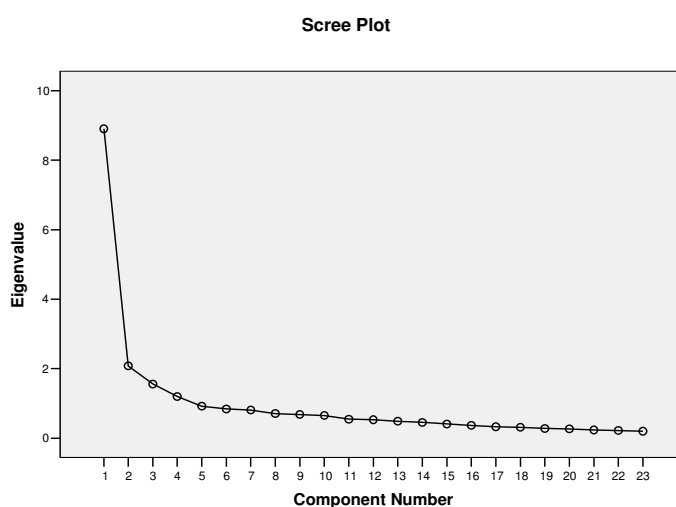


Figura 5D: Gráfico do Scree Plot para os itens de “Respeito aos Direitos”

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura D, sugere uma solução com até cinco componentes para estruturação deste construto. Já o critério do valor próprio superior a um indica que a solução final deve apresentar até quatro componentes, conforme observado na Tabela D (Pasquali, 2002).

Tabela 5D. Variância Total Explicada da escala “Respeito aos Direitos”

<i>Componentes</i>	<i>Valor Próprio (eigenvalues)</i>	<i>Porcentagem de Variância</i>	<i>Porcentagem de Variância Acumulada</i>
1	8,903	38,707	38,707
2	2,079	9,040	47,747
3	1,559	6,780	54,527
4	1,202	5,225	59,753

Nota: Os valores com *eigenvalues* inferiores a um foram suprimidos da tabela.

Violação dos direitos dos adolescentes

Os indicadores utilizados demonstraram que a matriz de dados é fatorável (Determinante = 1,70E-008, KMO = 0,946 e Bartlett = 3747,486, com $p < 0,001$).

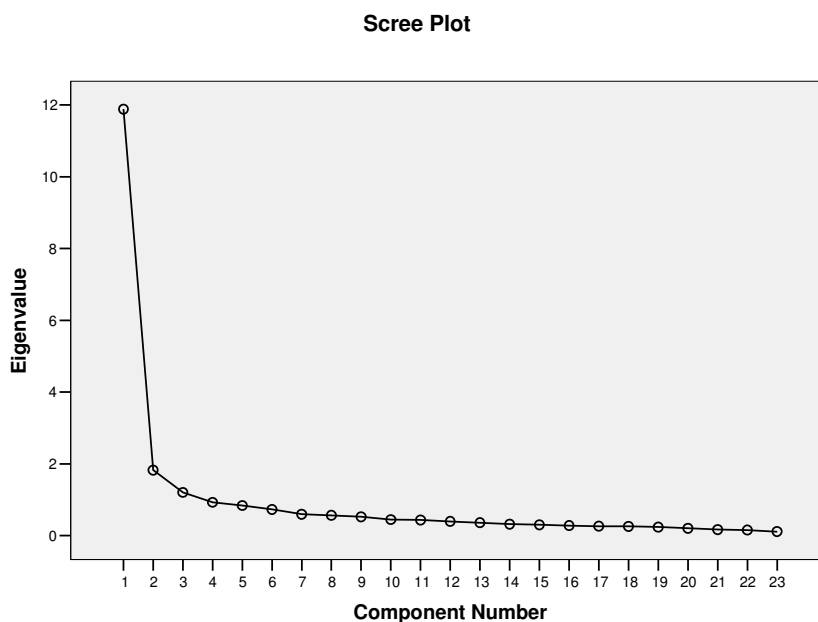


Figura 5E: Gráfico do Scree Plot para os itens de “Violação de Direitos”

A análise do *Scree Plot*, disposto na figura E, sugere uma solução com até quatro componentes para estruturação deste construto. Já o critério do valor próprio superior a *um* indica que a solução final deve apresentar até três componentes, conforme observado na Tabela 5E (Pasquali, 2002).

Tabela 5E. Variância Total Explicada da escala “Violação de Direitos”

<i>Componentes</i>	<i>Valor Próprio (eigenvalues)</i>	<i>Porcentagem de Variância</i>	<i>Porcentagem de Variância Acumulada</i>
1	11,886	51,676	51,676
2	1,824	7,932	59,608
3	1,202	5,227	64,835

Nota: Os valores com *eigenvalues* inferiores a um foram suprimidos da tabela.