



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS
CONSTRUÍDAS POR MÃES DE ESTUDANTES DE DIFERENTES
CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS**

Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz

**João Pessoa-PB
2011**

Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS
CONSTRUÍDAS POR MÃES DE ESTUDANTES DE DIFERENTES
CONTEXTOSSOCIOEDUCATIVOS**

Orientadora: Professora Doutora Cleonice Pereira dos Santos Camino

**João Pessoa-PB
2011**

Q3r Queiroz, Pablo Vicente Mendes de Oliveira.
Representações sociais dos direitos humanos
construídas por mães de estudantes de diferentes contextos socioeducativos / Pablo Vicente
Mendes de Oliveira Queiroz.--
João Pessoa, 2011.
120f. : il.-
Orientadora: Cleonice Pereira dos Santos Cami-
no
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1. Direitos Humanos. 2. Representações soci-
ais. 3. Direitos das crianças e adolescentes. 4. Di-
reitos humanos – diferentes contextos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS
CONSTRUÍDAS POR MÃES DE ESTUDANTES DE DIFERENTES
CONTEXTOSS SOCIOEDUCATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social como
requisito parcial para a obtenção do grau de
mestre em psicologia social.

Por
Pablo Vivente Mendes de Oliveira Queiroz

João Pessoa-PB
2011

PABLO VICENTE MENDES DE OLIVEIRA QUEIROZ

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS
CONSTRUÍDAS POR MÃES DE ESTUDANTES DE DIFERENTES
CONTEXTOSSOCIOEDUCATIVOS**

Dissertação aprovada em: _____ de _____ de 2011

BANCA EXAMINADORA

Cleonice Pereira dos Santos Camino
(Orientadora)

Silvana Carneiro Maciel

Márcia Magalhães Ávila Paz

Maria Lígia de Aquino Gouveia

João Pessoa-PB
2011

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”.

Clarice Lispector

À Maristella, Priscila e Maria Luiza, luzes da minha vida, e à Professora Cleonice Camino, a quem devoto profundo carinho, respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ele não poderia fazer nada e com Ele tudo é possível. Obrigado por todos os dons que me concedestes e que têm me permitido seguir sempre adiante. Tu és meu tudo!

A minha família, quando tudo me parece escuro é só pensar em vocês que minha vida se acende novamente. Sei que sempre estarão comigo e quero eu estar sempre com vocês. Vocês me fazem feliz! Amor eterno!

A Cleonice Camino, professora, amiga, conselheira. Obrigado pelo carinho, cuidando e competência com que sempre me orientou. Sinto-me profundamente honrado em ser seu aluno. Você não nos prepara para a academia, nos prepara para a vida. Sigo com você!

As mães que participaram desse estudo. Sem vocês este trabalho seria impossível. Obrigado por me terem aberto as portas de suas casas, trabalho ou por aceitarem sentar-se comigo numa calçada para conversar.

A Márcia Paz, tua presença tão suave tantas vezes me confortou. Obrigado por tua amizade, pelas palavras de incentivo e pelos conselhos. É uma honra ser amigo de alguém com a sua generosidade e despojamento. Espero te ter sempre perto!

Aos meus amigos, com quem partilho minha vida, momentos bons e difíceis, quem encontrou um amigo, encontrou um tesouro!

Pedro Felipe e Thiago, obrigado pela força, sobretudo, nos dias que antecederam a entrega desse trabalho. Deus vos abençoe sempre!

Will, obrigado por estar sempre perto e por dividir comigo tantas alegrias e dificuldades.

Petrus e Gil, obrigado pelo aconchego com que sempre me acolhem.

Marcelo e Monsenhor Ivônio, a energia de vocês alegra a minha vida! Obrigado!

Iza e Aline, obrigado pelo carinho e atenção de sempre, amo vocês!

Aos meus amigos, hoje distantes fisicamente, Isabela, Brasinha, Laís, Michele, A-line, Cleidir, Rogério, Tamira, e tantos outros que, graças a Deus, gastaria um tempo prolongado citando. Saudades!

A Anderson, Lívia e Philomena, obrigado por terem me ajudado nas transcrições! Deus abençoe vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia social, obrigado pela contribuição que vocês deram para minha formação profissional.

A professora Ana Raquel, leitora do meu trabalho na jornada do mestrado, obrigado pelas contribuições, foram muito importante e consideradas no andamento do trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, foi maravilhoso dividir esses dois anos com vocês! Muita sorte!

A todos que de alguma forma contribuíram para esse trabalho fosse realizado, muito obrigado!

SUMÁRIO

Epígrafe.....	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Lista de Siglas.....	x
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Figuras.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E BREVE HISTÓRICO POLÍTICO E SOCIAL.....	19
2.1 Diferentes perspectivas históricas dos Direitos Humanos.....	19
2.1.1 O pensamento jusnaturalista.....	19
2.1.2 Acontecimentos Históricos que Favoreceram a Declaração Universal dos Direitos Humanos	21
2.1.2.1 A Revolução Americana.....	22
2.1.2.2 Os caminhos para a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	24
2.1.2.3 As duas grandes guerras mundiais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.....	28
2.1.2.4 O Paradigma do Direito enquanto Construção Histórica.....	30
2.2 As Classificações dos Direitos Humanos.....	32
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E PESQUISA.....	36
3.1 A história da teoria.....	36
3.2 A Teoria das Representações Sociais.....	37
3.2.1 A ancoragem.....	42
3.2.2 A objetivação.....	43
3.3 A Teoria das Representações Sociais no Estudo dos Direitos Humanos	46
3.3.1 A Abordagem Psicossociológica de Doise.....	46
3.4 Estudos Empíricos.....	48
4. OBJETIVOS.....	64
4.1 Objetivo Geral.....	64

4.2 Objetivos Específicos.....	64
5. MÉTODO.....	66
5.1 Participantes.....	66
5.2 Instrumento.....	66
5.3 Procedimentos.....	66
5.3.1 Éticos.....	66
5.3.2 Coleta de Dados.....	67
5.3.3 Análise dos dados.....	68
5. RESULTADOS.....	72
5.1 Dados Sócio-Demográficos.....	72
5.2 A Associação Livre de Palavras.....	73
5.3 Os Direitos Humanos Conhecidos.....	79
5.4 A Definição do Direito.....	84
5.5 Os Direitos da Criança e do Adolescente Conhecidos.....	89
5.6 Os Direitos das Diferentes Gerações.....	93
6. DISCUSSÃO.....	99
6.1 As Associações Livres com os Direitos Humanos.....	99
6.2 Os Direitos Humanos Conhecidos.....	103
6.3 Conceituação do que é Ter um Direito.....	107
6.4 Os Direitos da Criança e do Adolescente Conhecidos.....	108
6.5 Os Direitos das Diferentes Gerações.....	111
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
9. APÊNDICE.....	119

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	Analyse Lexicale par Contex d'un Ensemble de Sements de Texte
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ONG	Organização Não Governamental
RS	Representações Sociais
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
χ^2	Qui-quadrado
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CHA	Classificação Hierárquica Ascendente

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra de participantes.....	72
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagens das freqüências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “O que lhe vem à mente quando se fala em Direitos Humanos?”	74
Figura 2 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “O que lhe vem à mente quando se fala em Direitos Humanos?.....	75
Figura 3 – Porcentagens das freqüências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Quais os DH que você conhece?”.....	80
Figura 4 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “Quais os Direitos Humanos que você conhece?.....	81
Figura 5 – Porcentagens das freqüências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Na sua opinião, o que é ter um direito?”	85
Figura 6 - Dendrograma da CHD obtida para a questão “Na sua opinião, o que é ter um direito?.....	86
Figura 7 – Porcentagens das freqüências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?”.....	90
Figura 8 - Dendrograma da CHD obtida para a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?”.....	91
Figura 9 – Porcentagens das freqüências de UCE nas classes obtidas na análise do conjunto de questões sobre os direitos de diferentes gerações.....	94
Figura 10 - Dendrograma da CHD obtida para o conjunto de questões referentes aos direitos de diferentes gerações.....	95

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal ampliar as pesquisas sobre as Representações Sociais (RS) dos Direitos Humanos (DH) realizadas, sobretudo, com crianças e adolescentes estudantes, crianças e adolescentes internos em instituições de ressocialização, bem como funcionários e professores. Essa ampliação consiste na realização de uma pesquisa dessa natureza com mães, tendo em vista que Martim Hoffman as considerou como uma das principais socializadoras de crianças e adolescentes. Além disso, o presente estudo amplia os até então realizados na medida em que considera as gerações de direitos proposta por Norberto Bobbio e Celso Lafer a partir de uma visão dos DH enquanto uma construção histórica, política e social. Com essa finalidade, além de considerar esta última visão, adotou-se como aporte teórico a Teoria das Representações (RS) de Serge Moscovici, sobretudo o enfoque psicossociológico dado por Willem Doise que ressaltou a importância de considerar três aspectos principais da teoria das RS: o Campo Representacional, os Princípios Organizadores e as Ancoragens Sociais. Neste sentido, o presente estudo foi realizado com 120 mães divididas igualmente em função do contexto sócio-educativo dos seus filhos: escolas públicas e privadas. Para isso, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada que continha: 1- questões sócio-demográficas, 2 – associação livre de palavras, tendo os DH como estímulo, 3 – questão sobre os DH conhecidos, 4 – questão sobre a definição dos DH, 5 – questão sobre os direitos da criança e do adolescente conhecidos e 6 – questões sobre os direitos de diferentes gerações. Os dados foram analisados por meio do software Alceste. Dentre os resultados destaca-se que, em todas as questões, as classes referentes a uma visão negativa e mais restrita dos DH estão relacionadas a mães de classe socioeconômica baixa e de baixo nível de escolaridade. Por outro lado, uma visão positiva e mais ampla dos direitos provém de mães de classe média e de nível de escolaridade superior. Ainda, é importante ressaltar que as classes que apresentam uma visão de que o governo é o responsável pela implementação dos direitos, tanto em questões mais gerais como em questões mais específicas, são constituídas, principalmente, por mães de classe média e que tinham nível de escolaridade superior. Supõe-se que essas diferenças é explicada pelo fato de que as mães de classe média têm um acesso mais amplo aos direitos de modo geral, enquanto que as mães de classe socioeconômica baixa, sobretudo em função da deficiência do governo no provimento dos direitos, vivenciam muitas situações em que se vêem sem direitos ou em que esses direitos são violados. Acredita-se, também, que a consideração do governo como responsável pela implementação dos DH requer, para sua elaboração, certo nível de conhecimento e de acesso a boas fontes de informação.

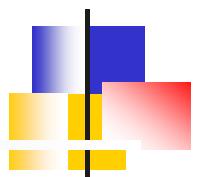
Palavras-Chaves: Direitos Humanos, Mães, Representações Sociais.

ABSTRACT

The aim of this study was to verify how mothers whose children have studied in different social and educational contexts represent the Human Rights – HR – of different generations. The analysis of Social Representations – SR – focused on several aspects of HR: objectivations, which HR are known, knowledge source about HR and their definition. For this research, it was adopted the Norberto Bobbio and Celso Lafer's perspective about the generations of HR. Moreover, it was studied the SR of HR based on Serge Moscovici and Willem Doise's theories. Regarding Willem Doise's theory it was considered three aspects: the representational field, organizing principles and social anchors. Besides the theoretical approaches mentioned above, several empirical studies supported this research. It was supposed this study may contribute to a new field of research that links the SR theory to maternal socialization theory. This study was carried on with a hundred and twenty mothers equally distributed into two groups: 1- mothers whose children have studied in public schools and 2- mothers whose children have studied in private schools. Mothers were asked about: 1- social and demographic issues, 2- free word association, 3- which HR are known, 4- the definition of HR, 5- which rights of children and adolescents are known and 6- questions about rights from different generations. Data were analyzed by the software Alceste. Among the results, it is emphasized that in all questions some participants showed a negative and restricted view of HR related to mothers of low socioeconomic level and low level of education. Whereas other participants showed a positive and broad view of HR related to mothers of medium socioeconomic level with graduation degree. It is supposed these results can be explained by the fact that mothers from medium socioeconomic level have broader access to HR. It is important to emphasize that some participants considered that the government is responsible for the implementation of HR. It was related to mothers of medium socioeconomic level and with graduation degree. It was supposed that this view required a good level of information in general .

Keywords: Human Rights; Mothers; Social Representation; Social and Educational Contexts.

1. Introdução



O presente estudo se propõe a averiguar as Representações Sociais (RS) sobre os Direitos Humanos de mães cujos filhos são estudantes de escolas públicas e privadas. Se-rão apresentadas aqui as principais justificativas para a realização do estudo, os principais aportes teóricos utilizados, os trabalhos empíricos desenvolvidos sobre o tema, bem como os aspectos inovadores dessa proposta de estudo.

Inicialmente, considera-se que a compreensão do presente estudo passa por uma reflexão sobre a situação de violação dos Direitos Humanos (DH) nos tempos hodiernos; embora tais violações não sejam características exclusivas da atualidade, elas promovem o interesse de diferentes áreas de estudo sobre os DH.

Com o intuito de destacar os fatores que têm apontado para a importância da realização de trabalhos acadêmicos relacionados aos DH, apresentam-se abaixo uma série de notícias que evidenciam, minimamente, a configuração atual do (des)respeito a tais direitos e que dão uma ideia da justificação da escolha do tema.

“A produção de carvão vegetal para a indústria siderúrgica fez desaparecer nos últimos três anos cerca de 270 mil hectares de matas nativas do Pantanal de Mato Grosso do Sul, o que equivale a duas vezes o território da cidade de São Paulo”.

Folha de S. Paulo, 05/04/2010

“Tudo começou com uma briga de presos no Pavilhão 9 e deveria terminar como mais um tumulto da Casa de Detenção, no complexo do Carandiru, zona norte de São Paulo. No entanto, uma intervenção policial resultou em 111 mortes. O episódio que ficou conhecido como Massacre do Carandiru completa dez anos nesta quarta-feira”.

Folha de S. Paulo, 01/10/2002

“Cerca de 28% dos brasileiros ainda podem ser classificados como analfabetos funcionais, enquanto somente 25% dominam plenamente o uso da língua”.

Folha Online, 02/12/2009

“Pelo menos 200 pessoas já morreram até esta quarta-feira em confrontos entre cristãos e muçulmanos na cidade de Jos, na região central da Nigéria, de acordo com a organização não-governamental Human Rights Watch”.

O Globo, 20/01/2010

“Na Bahia, 126 municípios decretaram estado de emergência. Outros 75 enfrentam dificuldades. Em dez municípios do Piauí não chove há sete meses; o que se vê são grupos de mulheres, homens e crianças com tambores ou baldes de plástico nas cabeças, ou em comboios de jumento, carregando os barris de água conseguida em cacimbas abertas em grandes áreas sem vegetação ou cercadas por árvores secas”.

O Globo, 15/11/2008

É diante dessa realidade que o Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral (NPDSM), coordenado pela Professora Cleonice Camino, vem desenvolvendo uma série de pesquisas que objetivam produzir um conhecimento dinâmico que possa fundamentar a promoção de medidas em favor do respeito e da aplicação cada vez mais efetiva dos DH. A presente dissertação insere-se nesse contexto de pesquisas.

A principal base teórica dos trabalhos realizados pelo NPDSM, como também do presente estudo, no que respeita aos DH, é a teoria de Serge Moscovici sobre as Representações Sociais, bem como o enfoque psicossociológico de Willem Doise, que estuda os DH a partir de uma articulação entre as teorias das RS de Serge Moscovici e do desenvolvi-

mento cognitivo de Jean Piaget. Muitos estudos empíricos foram desenvolvidos nesta perspectiva (Camino, Camino, Pereira & Paz, 2004; Camino, Galvão, Rique & Camboim, 2006; Doise, 2002; Doise, Staerklé, Clémence & Savory, 1998; Feitosa, 2009; Fernandes & Camino, 2006; Galvão, 2005; Gouveia, 2007; Santos, 2009; Spini & Doise, 1998 e Paz, 2008) e buscaram investigar, sobretudo, em adultos de diferentes profissões, adolescentes e crianças, o envolvimento dos participantes com os DH, o conhecimento que tinham dos direitos e a forma como definiam os DH.

A presente dissertação de mestrado difere dos trabalhos empíricos supracitados na medida em que inclui: 1) as RS de mães sobre os DH; 2) a verificação das RS das mães sobre os direitos das diferentes gerações propostas por Bobbio (2004) e Lafer (2009). Ademais, de forma semelhante à maioria desses estudos, pretende-se verificar a influência de diferentes contextos sociais nas representações dos DH.

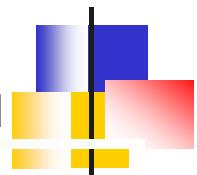
Neste sentido, é importante destacar que os estudos de Camino et al. (2004) e Paz (2008) revelaram, respectivamente, que alunos e professores julgaram que a família deveria ser um dos principais responsáveis pelo cumprimento dos DH. Além disso, teóricos como Hoffman (1975) apontam para as mães como o principal agente de socialização dos seus filhos. Enfim, os resultados das pesquisas, o aporte teórico de Hoffman e a tipologia das gerações de direitos propostas por Bobbio (2004) e Lafer (2009) apontam para a importância e pertinência de se realizar um estudo que permita conhecer o pensamento de mães sobre os DH, o que constitui o principal objetivo do presente trabalho.

Ainda julga-se relevante a realização desta pesquisa quando se considera que os seus resultados podem direcionar estudos sobre práticas de socialização materna relacionadas aos DH.

Para atingir os objetivos propostos, a presente dissertação será estruturada em seis capítulos. No primeiro, será feita uma caracterização dos principais aspectos filosóficos e

históricos dos DH e das principais abordagens teóricas sobre os DH que direcionaram o estudo. No segundo capítulo, serão apresentadas as principais abordagens psicológicas utilizadas para o estudo dos DH: a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, a abordagem proposta por Willem Doise para o estudo dos DH e os estudos empíricos desenvolvidos nesta última perspectiva. O terceiro capítulo será destinado à descrição dos objetivos do estudo. O quarto capítulo, por sua vez, versará sobre o método. Já o quinto capítulo apresentará os resultados da pesquisa. Por fim, o sexto capítulo abordará as discussões dos resultados e as considerações finais.

2. Direitos Humanos: Considerações Filosóficas e Breve Histórico Político e Social



2.1. Diferentes Perspectivas Históricas dos Direitos Humanos

Buscar uma compreensão mais clara sobre os Direitos Humanos (DH) remonta à consideração do percurso histórico que desemboca na atual conjuntura de direitos. Trindade (2002) aponta para diferentes perspectivas por meio das quais se poderia abordar a história dos DH. A primeira delas seria do ponto de vista filosófico, sendo necessário retornar à Antiguidade Clássica e considerar o pensamento de filósofos estoicos da antiga Grécia ou Cícero e Diógenes da Roma Antiga. Do ponto de vista religioso, poder-se-ia considerar o Antigo Testamento ou o Sermão da Montanha. Do ponto de vista político, a Carta Magna assinada pelo rei João Sem Terra, no ano de 1215.

No presente capítulo, considerando a vasta história dos DH e suas diferentes perspectivas, serão abordados os aspectos que contribuem de forma mais contundente para a compreensão e desenvolvimento deste trabalho. Tendo isso em conta, serão abordadas algumas reflexões filosóficas importantes relacionadas a diferentes visões dos DH (Jusnaturalismo X Construtivismo Histórico), bem como os principais acontecimentos históricos que favoreceram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Revolução Francesa, Revolução Americana e os desdobramentos das duas grandes guerras mundiais). Além disso, serão apresentadas as diferentes formas de classificação dos DH.

2.1.1. *O Pensamento Jusnaturalista*

Do ponto de vista filosófico, destaca-se que foi na Antiga Grécia que surgiram os primeiros pensamentos que fundamentaram o paradigma do Direito Natural ou Jusnaturalismo. Em alguns trechos do livro *A Retórica*, isso pode ser verificado na distinção que Aristóteles faz entre a lei particular e a lei comum. As leis particulares são criadas pelo próprio povo e para o povo e podem ou não ser escritas. Já a lei comum diz respeito à intuição natural sobre o que pode ser justo ou injusto, mesmo que não exista nenhum acordo

ou comunidade. Com a finalidade de exemplificar o que seria a lei comum, Aristóteles cita a Antígona da peça de Sófocles quando esta reza que seria justo, ainda que proibido, que o corpo do seu irmão fosse enterrado, tendo em vista que isso seria justo por natureza. Ao enterrar o corpo do irmão, Antígona estaria desrespeitando a lei particular, mas não estaria descumprindo “as imutáveis e não escritas leis do Céu, que não nasceram hoje nem ontem, que não morrem e que ninguém sabe de onde provieram” (Lafer, 2009, p. 35). A chamada lei comum dá indícios ou, em certa medida, lança as bases para o paradigma do chamado Direito Natural, visto que existem coisas que são justas ou injustas naturalmente e o ser humano é capaz de, por sua própria natureza, discernir isso.

Na Idade Média, São Tomás de Aquino reinterpreta as ideias de Aristóteles sobre o Direito Natural adaptando-as ao pensamento cristão. No esforço de compatibilizar o direito natural com a fé, São Tomás defende a ideia de que a natureza seria uma criação divina (Trindade, 2002).

Na filosofia moderna, o direito natural é diferenciado da lei natural por Hobbes, no livro *Leviatã*. Esse filósofo considerou que no direito as pessoas são livres para fazer ou deixar de fazer, enquanto na lei há uma determinação que obriga a fazer ou a deixar de fazer. Considerando essa definição, note-se que Hobbes definiu o Direito Natural como sendo

“a liberdade que cada um tem de usar o seu poder a seu arbítrio para a conservação da sua natureza, ou seja, da sua vida e, consequentemente, de fazer qualquer coisa que, segundo seu juízo e sua razão, ele conceba como o meio mais idôneo para esse fim” (Maffetone & Veca, 2005, p. 99).

Já a lei natural foi definida por Hobbes como “um preceito ou uma regra geral, descoberta pela razão, que proíbe a um homem de fazer algo que destrua a sua própria vida ou que lhe tire os meios para conservá-la e

não fazer aquilo que ele considera melhor para conservá-la" (Maffetone & Veca, 2005, p. 99).

Assim, os filósofos da era moderna, sobretudo os iluministas, substituíram a ideia de um direito natural que emanava da natureza, física, religiosa ou de aspectos externos ao homem, pela ideia de natureza humana, mais especificamente, pela razão humana (Trindade, 2002).

O pensamento sobre o Direito Natural tem atravessado os séculos e às reflexões já mencionadas somaram-se outras que atribuem a essa compreensão do direito uma variedade muito grande de características que fomentaram muitas discussões. Lafer (2009), dentre essas características, considera que existem quatro que permitem entender o direito natural enquanto um paradigma de pensamento: 1) Imutabilidade – seus princípios não são modificados em função da história e por isso são considerados intemporais; 2) Universalidade – partindo das ideias do filósofo Cícero, os direitos são considerados princípios que se aplicam a todos os homens; 3) Meios de Acesso – a Razão, a Intuição e a Revelação são consideradas os meios pelos quais os homens têm acesso aos direitos; 4) Função – são qualificadas as condutas enquanto boas ou más, justas ou injustas, aproximando, dessa forma, as normas dos valores e relacionando-os, assim, à moral.

Essas são características que definem o Direito Natural como um sistema universal e imutável de valores, e são defendidas pelos jusnaturalistas até os dias atuais.

2.1.2. Acontecimentos Históricos que Favoreceram a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Outra forma de se conhecer a história dos DH diz respeito às mudanças nas conjunturas políticas e sociais que caracterizaram os ambientes e momentos propícios às declarações de documentos relativos a tais direitos, sobretudo a Revolução Americana e a Revo-

lução Francesa. A consideração desses aspectos favorece o estabelecimento do paradigma do direito enquanto construção histórica que se contrapõe ao do Direito Natural (Trindade, 2002).

2.1.2.1. A Revolução Americana

As circunstâncias que favoreceram a Revolução Americana dizem respeito, sobretudo, às tensões políticas existentes entre a Grã-Bretanha e suas colônias na América do Norte. A relação entre metrópole e colônia, no caso da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, não era marcada por profunda diferenciação de direitos: como a Inglaterra havia se livrado do absolutismo muito antes do restante da Europa, ela já possuía uma jurisdição que versava sobre liberdade individual, garantias pessoais e autonomia política local. Essas características da jurisdição inglesa foram estendidas às suas colônias na América do Norte. Muitas das colônias, embora governadas por um representante inglês, tinham assembleias locais com representantes eleitos pelo voto dos próprios colonos. O clima de insatisfação dos colonos da América do Norte se deu, sobretudo, em função da política tributária que a metrópole adotou em relação a eles. Desde o século XVII, muitas leis foram criadas pela metrópole com vistas a aumentar a carga tributária das colônias. Dentre elas, destacam-se: 1) As leis de navegação: obrigavam a exportação de produtos coloniais diretamente para a metrópole; 2) Lei do açúcar ou Lei das fazendas: tarifações sobre as posses dos colonos, etc. A todas essas leis os colonos americanos resistiam e protestavam. Diante dessa posição americana, a Inglaterra aprova a Lei Declaratória, em que reafirmava o direito da metrópole de tributar as colônias. Além disso, os ingleses instituíram a Lei da Receita, que tarifava, nas colônias, a importação de produtos manufaturados como, por exemplo, o chá. Os colonos reagiram: boicotaram a importação de produtos da metrópole e passaram a contrabandear o chá de outras colônias. Os ingleses, em contrapartida, com o objetivo de

boicotar os contrabandistas, passaram a autorizar que a Companhia das Índias Orientais vendesse seus produtos diretamente às colônias americanas. O clima de tensão aumentou: os americanos lançaram ao mar um carregamento de chá importado da metrópole. A Inglaterra também reagiu: fechou o porto de Boston como forma de disciplinar os colonos, proibiu manifestações públicas, limitou o poder das assembleias, aumentou o poder do governador inglês que, com isso, poderia interferir na administração, na polícia e na magistratura das colônias (Hunt, 2009).

Essas medidas tomadas pela Inglaterra, ao invés de inibir a ação dos colonos, intensificaram sua resistência: representantes de doze colônias se reuniram em congresso e decidiram por recusar a carga tributária imposta pela Inglaterra, boicotar os produtos ingleses e proclamar os direitos dos norte-americanos à vida, à liberdade e à propriedade. O governo da metrópole passou a se preparar para repor a ordem à força. Precipitou-se, então a Guerra da Independência, que durou de 1775 a 1883. Durante esse período, os norte-americanos tiveram o apoio da França e da Espanha, que eram potências europeias rivais da Inglaterra (Trindade, 2002).

Nesse período, foram proclamadas muitas declarações de direitos, das quais duas se destacaram: A Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia, em junho 1776 (considerada a primeira declaração de direitos da era moderna), e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em julho de 1776. A Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia versava, principalmente, sobre a igualdade natural de todos os homens e a existência de Direitos Naturais dos quais os homens não podem ser privados, tais como: “gozo da vida e da liberdade, com os meios para adquirir e possuir a propriedade e procurar e obter felicidade e segurança” (Trindade, 2002, p. 96). Já a Declaração de Independência dos Estados Unidos, considerando a igualdade entre todas as pessoas e que Deus concedeu a todos direitos inalienáveis como a vida, a liberdade e a busca da felicidade,

justificava, mormente, a separação da Inglaterra dos Estados Unidos da América (Hunt, 2009).

Nos direitos proclamados em função da independência americana, vê-se um esforço dos seus declarantes em justificar sua necessidade em função do pensamento do Direito Natural, neste caso, entendido também como concessões divinas, e dos ideais de universalidade. Vê-se, além disso, no caso dos Estados Unidos, a forte concorrência de fatores políticos e sociais na determinação das declarações de direitos. Ademais, mesmo depois das proclamações das declarações de direitos, os ideais de universalidade não foram alcançados.

2.1.2.2. Os Caminhos Para a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Embora cronologicamente a Revolução Americana tenha acontecido antes da Revolução Francesa, o cenário político-social que deflagrou esta última é bem anterior ao que promoveu a Revolução Americana (Trindade, 2002).

Para uma compreensão mais completa das conjecturas que desembocaram na Revolução Francesa, Trindade (2002) considerou necessário contextualizar esses aspectos, a começar pelo período histórico do feudalismo. Segundo esse autor, as mudanças que favoreceram a Revolução Francesa começaram com as lutas contra o feudalismo, ou contra o que ainda restava dele.

A sociedade feudal era baseada numa estratificação de classes que favorecia os senhores feudais e o clero e explorava os chamados vassalos. Os senhores feudais eram aqueles que detinham a terra e que concediam parte dela para que os vassalos trabalhassem. Parte dos dias da semana os vassalos trabalhavam nas terras do senhor feudal e outra parte em terras cedidas pelo senhor para que os trabalhadores cultivassem para si. Entretanto,

havia uma alta carga tributária sobre aquilo que os vassalos produziam, e nesses tributos constavam também aqueles destinados à Igreja. Eram os vassalos que, com sua força de trabalho, mantinham as regalias dos senhores feudais e do clero. Pode-se dizer que a forma de organização do modo de produção feudal era baseada em um regime de semisservidão (Trindade, 2002).

A Europa, nesse período, teve quase um terço da sua população dizimada pela chamada peste negra. A doença foi transmitida por ratos trazidos por navios comerciais que carregavam peles e seda vindas da Mongólia e da China. As grandes baixas na população diminuíram, sensivelmente, o número de trabalhadores nos feudos. A escassez desses trabalhadores fortaleceu a classe, que se percebeu detentora de algum poder e passou a protestar contra a situação de exploração em que vivia. Muitas revoltas de camponeses ocorreram nesse período, e mesmo o clero não conseguiu evitar, pois havia a ideia entre os camponeses de que, se tantos padres e bispos morreram vítimas da peste, eles não eram tão diferentes do restante das pessoas. A luta dos camponeses se dava, em certo sentido, em função da busca de liberdade e de alguma proteção contra as arbitrariedades dos senhores feudais e do clero (Trindade, 2002).

Aos camponeses revoltados somou-se uma burguesia nascente que era formada por artesãos, profissionais liberais e pessoas que haviam acumulado algum capital por terem-se estabelecido como comerciantes em cidades que funcionavam como entrepostos importantes nas rotas de comércio da época. A burguesia nascente tinha seus interesses prejudicados pelo sistema feudal, na medida em que: 1) a Igreja condenava o acúmulo de capital, indicando que este seria um pecado de usura; 2) os altos impostos cobrados aos camponeses faziam com que o restante da sua produção servisse apenas para sua subsistência e de sua família, não havendo, assim, excedente para o comércio.

Com o crescente enfraquecimento do mundo feudal, a população das cidades passou a aumentar significativamente. A sociedade já não estava, na maioria das vezes, dividida em senhores feudais, clero e vassalos, mas em estados: o primeiro estado era o clero, que se ocupava das atividades religiosas, da educação e da saúde; o segundo estado era a nobreza, que deveria cuidar da administração e da defesa; e o terceiro estado eram os plebeus livres em geral e que se ocupavam da vida econômica da sociedade. A jurisdição da época isentava de impostos o primeiro e o segundo estados, enquanto o terceiro estado era alvo de uma rigorosa carga tributária. Eram os impostos pagos pelo terceiro estado que mantinham os dois primeiros (Trindade, 2002).

As revoltas camponesas e o crescimento do poder econômico da nascente burguesia somaram-se, na França, a divergências entre o rei Luís XVI e a nobreza. Isso se deu porque o governo francês gastou muito do tesouro nacional com a Guerra de Independência dos Estados Unidos, além das extravagâncias próprias da corte. O rei, então, ameaçou cobrar impostos da nobreza e do clero, o que gerou um clima de insatisfação geral. Em meio a tal descontentamento e buscando soluções para a precária situação econômica do país, o rei decidiu reunir, em assembleia, representantes dos três estados – clero, nobreza e plebeus. Para isso, foram eleitos cerca de 1.200 deputados: 300 do clero, 300 da nobreza e 600 do terceiro estado. A proposta inicial de votação dessa assembleia seria que cada segmento teria direito a um voto. Acontece que clero e nobreza representavam um número de aproximadamente 200 mil pessoas, enquanto que o terceiro estado representava cerca de 26 milhões. Isso levou os deputados do terceiro estado, que eram maioria, a reivindicar que os votos fossem por cabeça e não por segmento, o que lhes daria mais poder (Hunt, 2009).

A França estava aturdida: o descontentamento popular foi agravado por uma situação social de miséria. A maior parte da população estava desempregada e faminta e já se reunia para fazer manifestações públicas. O terceiro estado conquistou o direito ao voto

por cabeça. A burguesia, mesmo a parcela que havia ganhado títulos de nobreza do rei, munida das ideias dos iluministas e das novas ideias liberais de não intervenção do Estado na economia, usava seu poder para garantir a derrubada do antigo regime. A Assembleia Constituinte aconteceu e a burguesia saiu vitoriosa. Nesse período, já foi apresentado um esboço do que seria a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Hunt, 2009).

Nesse clima de mudanças e de grande descontentamento da população, o rei Luís XVI ainda tentou um último golpe: ordenou que as tropas do exército francês se reunissem e se dirigessem a Paris. Entretanto, a essa altura, a burguesia, valendo-se do descontentamento popular, já havia formado uma milícia cujas armas foram conseguidas pela invasão do Palácio dos Inválidos e no episódio conhecido como Queda da Bastilha. A insurreição já tinha tomado conta de toda a capital e de várias outras cidades da França, o que forçou o rei Luís XVI a recuar. Era a Revolução Francesa que estava acontecendo (Trindade, 2002).

Com a vitória da burguesia, que tinha seus interesses representados pela maioria dos deputados, ficou decidido que, antes de redigir uma nova constituição, deveria ser proclamada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essa declaração versava, sobretudo, sobre uma primeira ordem de direitos que eram ansiados pelo povo, mas que até então não tinham sido conquistados: Liberdade, Igualdade, Propriedade, Segurança e Resistência à Opressão. Considerava, ainda, que esses seriam direitos de todos os homens e que emanavam da sua própria natureza. Depois disso, houve diversas reuniões da assembleia nacional constituinte a fim de confeccionar a nova constituição francesa, que foi proclamada em 1791. Na nova constituição, além de constarem os direitos mencionados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, constava também a necessidade de que o poder público garantisse os direitos humanos. Essa consideração se refere ao anseio por uma ação positiva do Estado em relação à garantia de direitos, o que já indicava a necessidade de direitos sociais (Trindade, 2002).

A partir da consideração dos caminhos históricos que tiveram como desfecho a Revolução Francesa, verifica-se que esta revolução, diferentemente da Revolução Americana, ansiava por mudanças profundas na sua estrutura social e política e não estava voltada, especificamente, para a independência do país.

Os direitos proclamados em decorrência da Revolução Francesa caracterizavam os direitos como sendo naturais, embora tenham sido consequências de lutas políticas que buscavam mudanças sociais e econômicas, e como direitos universais, embora muitas pessoas, naquela conjuntura, não tivessem direitos, como, por exemplo, mulheres e escravos, assim como pessoas pobres. Além disso, foram considerados como universais direitos como liberdade e igualdade; no entanto, a burguesia, que assumia agora o posto de maior poder econômico na pirâmide social, orientada por ideais liberais, não pretendia, de fato, galgar uma igualdade social entre os seres humanos; pelo contrário, focaria no direito à liberdade econômica, que seria, posteriormente, a força motriz de diversos problemas sociais.

2.1.2.3. As Duas Grandes Guerras Mundiais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

A Primeira Grande Guerra Mundial, que se iniciou em 1914 e terminou em 1918, deixou um saldo de aproximadamente 14 milhões de mortos, a maioria deles soldados. O mundo ficou perplexo diante da barbárie e do número assustador de mortos em decorrência da guerra. Isso fez com que alguns países buscassem medidas que procurassem assegurar a paz no mundo. Foi devido a esse anseio que, em 1919, foi criada a chamada Liga das Nações. Além de procurar manter a paz, a Liga das Nações tinha como objetivos: 1) supervisionar o desarmamento; 2) julgar disputas entre as nações; e 3) garantir os direitos para as minorias nacionais, tais como mulheres e crianças. Embora tivesse intenções nobres, a Liga das Nações fracassou, e isso se deveu à recusa do Senado americano em participar da Liga, à proibição inicial da entrada da Rússia e da Alemanha entre os países membros e à

ineficácia da Liga para deter o avanço do fascismo na Itália. Esses aspectos contribuíram para a deflagração da Segunda Grande Guerra Mundial.

Durante a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, morreram cerca de 60 milhões de pessoas. Diferentemente da Primeira Guerra, morreram muitos civis durante a Segunda Guerra Mundial, sobretudo os judeus perseguidos pelo governo de Adolf Hitler. Morreram cerca de 6 milhões de judeus. Isso deixou o mundo ainda mais apreensivo e levou países como os Estados Unidos, a União Soviética e a Grã-Bretanha a desejarem a restituição da Liga das Nações. Em 1945, em São Francisco, nos Estados Unidos, foi estabelecida a estrutura básica de um novo organismo internacional que ficou conhecido como Nações Unidas. Esse novo organismo teria um conselho de segurança composto pelas grandes potências mundiais. Em 26 de junho de 1945, um grupo de 51 países assinou a carta das Nações Unidas como membros fundadores (Hunt, 2009).

Propôs-se, então, que fossem incluídos os DH na carta das Nações Unidas, entretanto, a Grã-Bretanha e a ex-União Soviética rejeitaram essa proposta. A Grã-Bretanha, porque acreditava que tal postura seria um incentivo aos movimentos de independência de suas colônias, e a ex-União Soviética não queria que a carta interferisse nos seus objetivos de conquistas de novos territórios. Ademais, os Estados Unidos, inicialmente, não concordaram com a proposta da China de assegurar a igualdade entre as raças (Trindade, 2002).

As Nações Unidas passaram então a sofrer pressão para a inclusão dos DH na sua carta. Essas pressões provinham de países da América Latina, insatisfeitos com a preponderância de países ricos dentre os países membros das Nações Unidas, e de organizações religiosas, feministas, trabalhistas, etc. Os Estados Unidos passaram então a aceitar as propostas de inclusão dos DH na carta das Nações Unidas, e a Grã-Bretanha e a ex-União Soviética, após a declaração de que as Nações Unidas não interfeririam na política interna dos países, não mostraram mais resistência.

A partir da conjuntura favorável, a carta de DH passou a ser elaborada e discutida. Depois de emendas na sua configuração original, foi votada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Depois de receber 48 votos a favor, 8 abstenções e nenhum voto contra, foi proclamada a DUDH, que representava a concretização de mais de 150 anos de lutas (Alves, 2007).

A consideração do ponto de vista do Direito Natural na justificação das declarações dos Direitos Humanos (surgidas tanto em decorrência da Revolução Francesa quanto da Revolução Americana) e na própria DUDH – quando, na sua introdução, reza que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” – revela a consideração de um fundamento absoluto, seja referente à natureza física, à divina ou à natureza humana. Bobbio (2004) questiona esse paradigma e se apresenta como um dos principais filósofos que consideram um ponto de vista contrário ao pensamento do direito natural. Além disso, Bobbio questionou, na prática, a universalização dos DH.

2.1.2.4. O Paradigma do Direito Enquanto Construção Histórica

Quando questionou o paradigma do Direito Natural, Bobbio (2004) apresentou considerações sobre o sentido desse paradigma, seu fundamento e o quanto seu fundamento é desejável. No que diz respeito ao sentido, Bobbio considerou que, tendo em vista que os Direitos Humanos são desejáveis, os jusnaturalistas consideraram que colocá-los em prática seria consequência da justificação encontrada para eles. Pensar que a consideração de um fundamento absoluto seja um argumento irresistível para a justificação dos Direitos Humanos é ingênuo, no sentido de que a consideração por muito tempo da natureza humana como fundamento dos direitos não representou o seu respeito nas diferentes sociedades. Isso porque a própria definição de Direitos Humanos é vaga e permite a consideração de

muitas possibilidades. Uma delas poderia considerar a avaliação dos direitos enquanto fundamentais ou qualquer outro termo avaliativo, entretanto, a avaliação feita depende de quem avalia. Quais direitos seriam fundamentais e na opinião de quem?

No tocante ao fundamento, Bobbio (2004) considerou que o significado do direito varia ao longo da História. O direito à propriedade, que era considerado como fundamental nos séculos XVII e XVIII, precisou ser, contemporaneamente, limitado. Então, como um direito pode ter um fundamento absoluto se a sua necessidade é relativizada em função das demandas históricas e sociais? Há ainda a consideração da heterogeneidade dos direitos, uma vez que eles são distintos e podem confrontar-se: o direito à liberdade dada aos escravos requer a anulação do direito de ter escravos, e o que fundamenta um não pode fundamentar o outro. Nesse sentido, nem se poderia falar em fundamento absoluto, mas em diferentes fundamentos.

Já no que diz respeito à consideração do fundamento absoluto como algo desejável, Bobbio (2004) e Camino (2005) indicaram que a indefinição de um fundamento absoluto para os Direitos Humanos não impede que os governos se mostrem favoráveis a eles. As dificuldades que surgem na atualidade não estão mais ligadas à justificativa dos direitos, mas a como protegê-los.

As considerações feitas sobre o fundamento absoluto e a universalidade dos direitos apontam, ao mesmo tempo, para um novo paradigma de pensamento: “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades, contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 25).

No que tange à universalização dos Direitos Humanos, Bobbio (2004) indica que essa questão deve ser vista enquanto uma conquista, que será lenta e que não se resolverá de uma vez por todas.

2.2. As Classificações dos Direitos Humanos

Partindo da concepção do direito como uma construção sócio-histórica, Lafer (2009) propõe uma organização dos direitos em quatro gerações, em função das demandas históricas e da consideração da contemporaneidade. As duas primeiras gerações sugeridas por Lafer (2009) apresentam contornos mais nítidos, por se referirem a acontecimentos passados. As duas últimas, por sua vez, não apresentam uma configuração bem definida, pois levam em consideração acontecimentos que ainda estão em curso.

A primeira geração de direitos, também conhecida como direitos civis e políticos, diz respeito aos direitos declarados em decorrência da Revolução Americana e da Revolução Francesa e refere-se, sobretudo, às obrigações negativas do Estado, à demarcação dos limites do Estado na vida dos cidadãos: liberdade de opinião, de religião, liberdade econômica e também os direitos individuais exercidos coletivamente, como liberdade de associação em sindicatos, etc. (Lafer, 2009).

A segunda geração de direitos diz respeito às obrigações positivas do Estado, ou seja, garantias que devem ser dadas pelo Estado. As primeiras menções a direitos de segunda geração, também conhecidos como direitos sociais, estão na constituição francesa de 1791 e versam sobre as obrigações do Estado de cuidar das crianças abandonadas, cuidar dos doentes e criar postos de trabalhos para as pessoas que não os conseguem por si próprias (Lafer, 2009).

Os direitos de terceira e quarta geração são apresentados, tanto por Bobbio (2004) quanto por Lafer (2009), de modo indiferenciado. Esses direitos “têm como titular, não o

indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade” (Lafer, 2009, p. 131). Como exemplos desses direitos, Lafer cita: direito ao desenvolvimento (requerido pelos países subdesenvolvidos), direito à paz, direito ao meio ambiente e o reconhecimento dos fundos dos oceanos enquanto patrimônio comum da humanidade. Para este estudo, será feita uma diferenciação dos direitos de terceira e quarta geração: serão considerados como direitos de terceira geração os direitos das coletividades, e como direitos de quarta geração os direitos relacionados ao meio ambiente.

Existem ainda outras formas de classificar os DH. As Nações Unidas costumam classificar os DH em duas categorias: Direitos Civis e Políticos, que constam desde o terceiro artigo da DUDH até o vigésimo primeiro, e os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que constam do vigésimo segundo artigo até o vigésimo oitavo (Alves, 2007).

Doise, Spini e Clémence (1999) apresentaram a classificação dos direitos da DUDH proposta por René Cassin. Nessa classificação, os direitos são organizados em 6 classes:

1. Princípios básicos – Englobam os artigos que ressaltam a igualdade entre os seres humanos, que os reconhecem enquanto seres livres e que preservam a sua dignidade;
2. Direitos Individuais – Direitos relativos à segurança pessoal e à proteção indistinta da lei;
3. Direitos Relacionados às Relações Interpessoais – Constam dos direitos referentes à liberdade de ir e vir e de ter uma família;
4. Direitos Públicos – Nesta categoria, estão os direitos referentes à liberdade de expressão e de acesso igualitário aos serviços públicos;

5. Direitos Econômicos e Sociais – Estão nessa categoria os direitos relacionados à seguridade social, ao descanso e ao lazer;
6. Direitos Societais – Os direitos relativos ao direito internacional e à ordem, bem como deveres para com a comunidade.

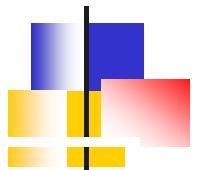
Outra classificação foi feita por Jack Donnelly, citado por Alves (2007) como a tentativa de classificação mais precisa dos DH. Nessa classificação, os direitos foram agrupados de acordo com 7 classes:

1. Direitos Pessoais – Referentes aos artigos de 2 a 7 e 15 da DUDH. Estão relacionados, sobretudo, aos direitos à vida, à nacionalidade, a ser reconhecido perante as leis, a ser protegido dos tratamentos ou punições cruéis, degradantes ou desumanas e a ser protegido contra discriminações relativas a raça, etnia, sexo, ou religião;
2. Direitos Judiciais – Relativos aos artigos de 8 a 12 da DUDH. Referem-se “ao acesso aos remédios por violações dos direitos básicos, a presunção de inocência, a garantia de processo público justo e imparcial, irretroatividade das leis penais, a proteção contra prisão, detenção ou exílios arbitrários, e contra a interferência no lar, na família ou na reputação” (Alves, 2002, p. 46);
3. Liberdades Civis – Relacionados aos artigos 13 e de 18 a 33 da DUDH. Dizem respeito aos direitos às liberdades de opinião, religião, consciência, movimento, expressão, residência, reunião e organização pacífica;
4. Direitos de Subsistência – Referentes ao artigo 25 da DUDH. Estão relacionados, sobretudo, aos direitos à alimentação e à saúde, própria e dos familiares;
5. Direitos Econômicos – Referentes aos artigos 22 a 26 da DUDH. São relativos aos direitos de trabalho, repouso, lazer e segurança social;

6. Direitos Sociais e Culturais – Constam nos artigos 26 e 28 da DUDH. Estão relacionados aos direitos à escolaridade e ao acesso à cultura.
7. Direitos Políticos – Constam no artigo 21 da DUDH. Dizem respeito ao direito a votar e a ser votado em eleições governamentais de forma secreta e igualitária. Além disso, estão nessa classe aspectos políticos de algumas liberdades cívicas.

Para fundamentação do estudo, será considerada, sobretudo, a visão dos DH como uma construção histórica e social. Também será adotada a classificação de Lafer (2009), baseada em Bobbio (2004), tendo em vista que a classificação dos DH em gerações de direitos contempla a sua historicidade e a sua mudança em função de novas demandas sociais, econômicas e culturais. Tanto essa visão dos DH quanto essa forma de classificação são mais compatíveis com a Teoria das Representações Sociais (RS), na medida em que ambas estão baseadas em ideias construtivistas, e que parecem explicar melhor as mudanças referentes aos DH.

3. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa



3.1. A História da Teoria

Para escrever sobre a história da Teoria das Representações Sociais, é necessário considerar um período confuso da história da Psicologia. Esse período remete às caracterizações dadas ao início da Psicologia Social enquanto ciência diferenciada da Filosofia e da Sociologia e sobre a qual alguns autores tiveram leituras diferentes: Allport considerou que a Psicologia Social seria um desdobramento da Psicologia Geral, e Torregrosa ressaltou o surgimento da Psicologia Social como vinculado à Sociologia, pois, durante a fase de consolidação dessas duas ciências, ambas tinham áreas de atuação comuns (Álvaro & Garrido, 2007).

Quando Allport se propôs a descrever as origens da Psicologia Social, ele considerou, sobretudo, os aspectos positivistas dessa ciência, baseados, principalmente, nas ideias de Auguste Comte. Allport propôs que os estudos realizados pela Psicologia Social deveriam se limitar aos comportamentos que poderiam ser observados e restringiu o objeto da Psicologia Social aos indivíduos isolados. Quando se leva em conta apenas esse lado da história da Psicologia Social, ela é considerada como um fenômeno tipicamente americano. Entretanto, essa Psicologia Social de cunho mais psicológico não foi a única forma a se desenvolver: havia também uma Psicologia Social que tinha suas raízes num pensamento europeu de cunho mais sociológico, com características igualmente positivistas e influenciado por Comte, mas que teve suas raízes no pensamento de Émile Durkheim, sobretudo no que diz respeito à sua teoria das representações coletivas, que não estava restrita ao indivíduo isolado mas, pelo contrário, considerava os fenômenos coletivos e individuais como sendo diferentes. É relacionada à ideia de representações coletivas, entre outros aspectos, que Serge Moscovici propõe a Teoria das Representações Sociais (Farr, 2004).

Para a compreensão das diferenças entre as representações coletivas propostas por Durkheim e as Representações Sociais propostas por Moscovici, será necessário considerar

o delineamento dado por Durkheim (1895/2008) ao objeto de estudo da Sociologia. Para esse autor, a Sociologia deveria se ocupar do estudo dos fatos sociais que englobariam todos os acontecimentos que se precipitassem, independentemente dos indivíduos isolados, e que, além disso, exercessem uma força coercitiva sobre os indivíduos, no sentido de modelar os comportamentos individuais. A partir de suas considerações sobre o objeto de estudo da Sociologia, Durkheim (1895/2008) propôs um estudo das representações coletivas que não considerava os processos individuais e que sugeria que essas representações eram exteriores aos indivíduos, tendo, dessa forma, um caráter estático. Já para Moscovici, de acordo com Álvaro e Garrido (2007), a Teoria das Representações Sociais considera os processos individuais e a importância das relações entre os indivíduos para a formação das representações que são partilhadas por grupos mais amplos. Assim, constata-se que a proposta de Moscovici contempla tanto aspectos sociais mais abrangentes como processos individuais, o que caracteriza sua teoria como sendo psicossociológica.

3.2. A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1975/2003) aborda, de modo aprofundado, a construção do conhecimento num âmbito social. A comunicação e a cooperação interindividual e a consequente partilha social de conhecimentos são a principal condição para o surgimento das Representações Sociais. Elas organizam as percepções que as pessoas têm do mundo, a fim de que possam compreendê-lo de modo significativo. A compreensão adequada do fenômeno das Representações Sociais requer o entendimento dos elementos que permeiam o ambiente em que elas se desenvolvem, sua natureza e seu processo de formação. A Teoria das Representações Sociais permite um maior entendimento da formação, da atuação e da mudança das RS presentes na sociedade (Moscovici, 2003).

Segundo Moscovici (2003), as Representações Sociais acontecem nos chamados universos consensuais. Estes são os lugares onde as pessoas, em geral, se encontram, se integram e se comunicam, por exemplo, bares, associações e clubes. A conversação estabelecida nestes ambientes favorece a partilha de ideias e de imagens que são consideradas corretas e que são aceitas pela maior parte das pessoas. Uma característica importante dos universos consensuais é a segurança que as pessoas sentem em manifestar suas ideias; as informações partilhadas, em geral, não provocam conflitos, mas, ao contrário, confirmam as crenças, as interpretações que as pessoas fazem sobre o mundo e as tradições.

Além de as Representações Sociais acontecerem em meio a convenções pré-existentes, Moscovici (2003) julgou que, quanto à sua natureza, elas apresentam duas funções:

1. São convencionalizadoras – Adequam os novos objetos, pessoas e acontecimentos a esquemas preexistentes e, paulatinamente, colocam-nos em esquemas diferentes, que são partilhados por um grupo de pessoas, dando-lhes, assim, uma forma definitiva. Desta maneira, novas experiências vão sendo somadas às realidades impostas pelas convenções. Essas convenções têm ainda o papel de diferenciar as informações significativas das não significativas e de determinar o que será ou não percebido.
2. São prescritivas – Impõem ao indivíduo estruturas que são anteriores a sua própria existência e que vão direcionar seu comportamento. Isso acontece porque as Representações Sociais são produzidas e transmitidas ao longo de sucessivas gerações, que deixam para as gerações posteriores seus sistemas de classificação, suas imagens e suas descrições, formando uma espécie de “memória coletiva”, que permite que estruturas de conhecimento anteriores ao indivíduo continuem ativas, mudando e se infiltrando em ideias atuais. Por isso, Moscovici entende que as Representações Sociais são instrumentos de manutenção do status quo.

ções Sociais são entidades com vida própria, que se comunicam entre si, se opõem mutuamente e mudam em harmonia com o curso da vida.

Considerando algumas ideias de Kurt Lewin, como, "A realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade" (Moscovici, 2003, p. 36), Moscovici indicou que as Representações Sociais, aspectos convencionais e prescritos do pensamento, passam a constituir um ambiente real, concreto. As reações que se tem aos acontecimentos e as respostas aos estímulos estão relacionadas às definições que são comuns a todos os membros de uma comunidade. A contemplação dos indivíduos e objetos, as predisposições genéticas herdadas, as imagens e os hábitos já presentes, as acomodações preservadas e as categorias culturais juntam-se para fazer a realidade tal como é vista. Assim, através da sua dinâmica, as representações tornam-se capazes de influenciar o comportamento dos indivíduos participantes de uma coletividade, já que a característica específica dessas representações é a "corporificação" de ideias em experiências coletivas e de interações em comportamento.

Embora as representações tenham como uma de suas funções a convencionalização de acontecimentos, pessoas e objetos, a heterogeneidade do que Moscovici (2003) chamou de sistemas unificadores (que são as ciências, as religiões e as ideologias oficiais) dificulta a sedimentação completa das RS, levando à necessidade contínua de uma reconstituição do senso comum. A isso também se relaciona o fato de que mudanças que são necessárias para que os sistemas unificadores sejam abstraídos pelo senso comum são, hodiernamente, aceleradas pela rapidez da propagação das informações através da mídia.

Questionando-se a respeito do porquê de nós criarmos representações, Moscovici (2003) apresentou três hipóteses que, embora considerasse demasiadamente gerais, julgou que não estavam totalmente desprovidas de verdade:

1. A desiderabilidade – As pessoas ou grupos criam imagens e sentenças em função das suas necessidades, com o intuito de revelar ou ocultar suas intenções. Essas imagens e sentenças são, na maioria das vezes, distorções subjetivas de uma realidade objetiva. Um grupo empresarial pode, por exemplo, fazer benesses para o meio ambiente em função de isenções fiscais, mas divulgar a empresa como uma defensora do meio ambiente.
2. O desequilíbrio – Muitas vezes, as representações são criadas com o objetivo de compensar, de modo imaginário, tensões psíquicas ou emocionais que podem ser resultado de fracassos ou da pouca habilidade de integração social. Assim, muitas vezes as representações atuam no sentido de restabelecer um grau de estabilidade interna. Um grupo de estudantes que não passou no vestibular pode atribuir esse resultado a uma má elaboração das provas e não a uma preparação pessoal insuficiente para a realização dos exames.
3. O controle – A criação de novas representações também pode ocorrer em função da necessidade que os grupos têm de controlar ou manipular o comportamento individual. Para isso, os grupos selecionam as informações do ambiente que mais lhe convêm, manipulando, dessa forma, o pensamento e a estrutura da realidade. Uma emissora de TV pode divulgar apenas informações que denigram a imagem de um candidato a presidente que ela não deseja que seja eleito.

Como finalidade das Representações, Moscovici (2003) coloca a função de tornar familiar o não familiar. Quando surgem fatores novos e que provocam mudanças, eles não são imediatamente aceitos. Para o novo ser aceito, ele não pode ser completamente estranho, ou seja, é necessário que haja alguma referência anterior. Para que algo novo seja contado dentro do quadro representacional, é preciso que aconteça um processo denominado de familiarização. Esse processo é próprio da dinâmica das relações humanas e acon-

tece devido à existência de convenções. Pode-se então indagar: o que são essas convenções e como, de fato, a familiarização acontece?

As convenções são estruturas de conhecimento que estão postas na sociedade antes do nascimento das pessoas, ou seja, ao nascerem, os indivíduos já encontram algumas estruturas, como, por exemplo, a linguagem e a cultura. Essas estruturas permeiam a forma de pensar dos diversos grupos sociais. As convenções, todavia, não são universais, elas podem ser diferentes em contextos distintos, e penetram a mente das pessoas, com palavras, ideias e imagens de modo inconsciente. A familiarização, por sua vez, é o processo pelo qual novos conhecimentos são compreendidos a partir de estruturas de conhecimento previamente existentes, isto é, por meio das convenções. Como exemplo desse processo de familiarização, pode-se dizer que “algumas pessoas irão comparar a uma confissão a tentativa de definir e tornar mais acessíveis as práticas do psicanalista para com seu paciente” (Moscovici, 2003, p. 57). Somente depois de algum tempo é que elas vão entender o que é a prática psicanalítica.

No que respeita à não familiaridade, quando se é exposto ao novo, os objetos, pessoas ou acontecimentos causam, geralmente, incômodo. Moscovici (2003) caracteriza a não familiaridade como “a presença real de algo ausente” (Moscovici, 2003, p. 56), ou seja, a percepção de algo que não consta nas nossas convenções. Desta forma, avalia-se o novo como sendo incomum e anormal e pode-se compreender, por exemplo, o preconceito a partir dessa perspectiva.

Neste sentido, Moscovici (2003) apresenta os dois mecanismos do processo de pensamento que, baseados na memória e em conclusões passadas, transformam algo estranho em algo familiar: a ancoragem e a objetivação.

3.2.1. A Ancoragem

A ancoragem refere-se ao mecanismo que adéqua coisas estranhas, que até então não existiam ou que são ameaçadoras, ao pensamento das pessoas, comparando-as com categorias e imagens comuns, às quais as pessoas já estão familiarizadas. Isso acontece devido a três processos principais: 1) classificação, 2) nomeação e 3) categorização. Inicialmente, as pessoas se mostram resistentes e procuram manter certo distanciamento do que lhes é estranho, no entanto, a ancoragem refere-se ao processo que promove a superação dessas resistências. Moscovici (2003) apresenta dois processos, fortemente relacionados, que caracterizam a ancoragem:

2.1.1. A classificação – Refere-se ao enquadramento que é feito de pessoas ou coisas a conjuntos de comportamentos ou de regras que se baseiam no que é considerado concernente a todos os participantes de uma dada classe. Desse modo, a classe representa um modelo que é relacionado a um conjunto de imagens que caracterizam os participantes contidos na classe.

2.1.2. A nomeação – Moscovici (2003) sugeriu que não se pode classificar sem, ao mesmo tempo, nomear. Nomear alguma coisa é dotá-la de uma genealogia. Isso possibilita a inserção dessa coisa num grupo de palavras específicas que permitem sua localização nos elementos constituintes da cultura. Dar nome a uma pessoa ou coisa é torná-la:

- 2.1.2.1. Descritível e com certas peculiaridades e disposições;
- 2.1.2.2. Diferente de outras pessoas ou coisas;
- 2.1.2.3. Elemento de convenções entre aqueles que seguem e partilham das mesmas convenções.

Moscovici (2003) destacou que o principal objetivo da classificação e da nomeação é facilitar a interpretação de características e a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações de uma pessoa; na realidade, formar opiniões.

2.1.3. A categorização – Significa relacionar, de forma positiva ou negativa, alguém ou alguma coisa com um dos padrões já existentes na memória.

Assim, o processo de ancoragem favorece a emissão de opiniões previamente concebidas, o que leva as pessoas a tomarem decisões apressadamente. Estas decisões podem ser conseguidas de duas maneiras:

2.1.4. Generalizando – Uma característica aleatória é usada como se fosse uma categoria, ou seja, uma particularidade é generalizada para toda uma classe, seja ela positiva ou negativa. Por exemplo: ao escutar uma pessoa negra cantando com uma boa potência vocal, muitas pessoas podem dizer que todos os negros têm boa potência vocal.

2.1.5. Particularizando – Ressaltam-se as peculiaridades das pessoas ou objetos. Por exemplo: embora as mulheres sejam frágeis, as mulheres sertanejas são fortes.

A partir do entendimento do processo de generalização e particularização, percebe-se que o processo de ancoragem reflete a necessidade das pessoas de classificarem os objetos como normais ou anormais, como conformes ou divergentes da norma.

3.2.2. A Objetivação

Segundo Moscovici (2003, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Moscovici indicou a existência de um complexo de imagens que são selecionadas devido à capacidade que elas têm de serem representadas e integradas no que ele chamou de “padrão de núcleo figurativo”, que torna quase visíveis um complexo de ideias. Entretanto, nem todas as pa-

lavras estão ligadas ao padrão de núcleo figurativo, ou porque não existem imagens suficientes que pudessem ser acessadas facilmente, ou por estas palavras referirem-se a tabus. Por exemplo: o conceito de libido, que é central na teoria freudiana, permanece abstrato, pois está ligado à sexualidade, que, na sociedade ocidental, está envolta em tabus. Deste modo, a sociedade parece selecionar os conceitos aos quais ela outorga capacidades figurativas, baseadas nas crenças e nas imagens já existentes e que são permitidas. Assim, a objetivação não é um mecanismo rígido; o ambiente das pessoas é composto, fundamentalmente, de imagens que são continuamente modificadas quando se acrescenta algo, ou quando se descartam velhas imagens e novas imagens são adotadas. Todavia, as mudanças ocorrem gradualmente a partir da transmissão de referências familiares, ou seja, de uma caracterização de novos conceitos a partir de imagens preexistentes.

Quando a sociedade aceita um núcleo figurativo relacionado a determinado conceito, torna-se fácil falar sobre todas as coisas relacionadas a este núcleo figurativo e, devido a esta facilidade, as palavras relacionadas a este núcleo são mais frequentemente utilizadas. Então, surgem expressões e chavões que sintetizam este núcleo e algumas imagens juntam-se ao seu redor. Assim, as pessoas não se limitam a falar a respeito do núcleo figurativo, mas passam a utilizá-lo como um meio de compreender os outros e a si mesmas, de escorrer e decidir. Pode-se retornar ao exemplo do psicanalista: no contexto do surgimento da Psicanálise, o psicanalista foi relacionado aos sacerdotes, no entanto, depois de ter sido formado o padrão de núcleo figurativo para os psicanalistas, sua existência passou a ser independente dessa relação inicial e as pessoas o caracterizaram separadamente. A partir dessa compreensão, as pessoas decidem se precisam ou não desse profissional e se encaminham ou não para ele.

Quando um núcleo figurativo é afastado do contexto original em que se desenvolveu, devido ao seu uso contínuo ao longo do tempo, ele adquire uma espécie de independência,

e a imagem ligada à palavra ou ideia passa a ser aceita como uma realidade, uma realidade convencional. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado, deixa de ser passageiro, mutável e mortal e torna-se duradouro, permanente, quase imortal. As principais configurações do nosso meio ambiente físico e social estão absortas em representações e, tendo em vista a atuação das representações no decorrer da História, as pessoas são moldadas de acordo com elas. Quanto menos se pensa nelas, quanto menos consciente se está da sua existência, maior se torna sua influência. A imagem do conceito passa a ser uma réplica da realidade, perde seu caráter abstrato e adquire uma existência quase física, semelhante a um fenômeno natural (Moscovici, 2003).

As Representações Sociais têm, de acordo com Moscovici (2003), dinamicidade. Elas são transmitidas nas interações entre as pessoas, ou seja, circulam, encontram-se, atraem-se, repelem-se e desse modo, favorecem o nascimento de novas e a morte de velhas representações. Elas atuam nas relações entre as pessoas e no modo como essas pessoas se comportam, de maneira que muitos tipos de relações e comportamentos podem deixar de existir caso certas representações desapareçam. Se, por exemplo, o termo “louco” desaparecesse dos dicionários, alguns sentimentos, alguns relacionamentos com determinados tipos de pessoas, algumas maneiras de julgar os outros e a nós mesmos também desapareceriam. As Representações Sociais referem-se a estruturas que permitem a compreensão e a comunicação entre as pessoas, orientando-as em direção ao que é visível e às respostas que devem ser dadas; relacionam a aparência à realidade ou definem a realidade. Neste sentido, as representações regulam os sistemas perceptivo e cognitivo e, por isso, determinam a realidade que é percebida.

O entendimento das RS, sua natureza, seus processos de formação e sua dinâmica têm sido utilizados pela Psicologia Social para o estudo de diferentes conceitos, buscando verificar como o senso comum se apropria deles e quais são as ideologias, filosofias, reli-

giões ou características particulares de cada grupo ou de indivíduos que servem de ancoragem e dão as nuances dessas apropriações. Dentre outras coisas, a Teoria das RS tem contribuído para o estudo dos Direitos Humanos (DH) na Psicologia Social.

3.3. A Teoria das Representações Sociais no Estudo dos Direitos Humanos

No que diz respeito aos Direitos Humanos, os trabalhos de Willem Doise têm sido pioneiros nessa área da Psicologia Social. Tendo por base, principalmente, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, Doise (2002) destacou a importância da realização de investigações, em Psicologia Social, sobre os DH a partir dessa teoria.

No que concerne aos DH, Doise (2002) enfatizou o aspecto normativo das RS. Esse aspecto normativo refere-se à função das RS de organizar e direcionar os pensamentos e os comportamentos nos diferentes grupos, ou seja, normatizar significa, nesse caso, estabelecer ou apontar o modo de perceber, entender e agir diante das situações em que os indivíduos se encontram. As normatizações relativas aos DH têm suas raízes, provavelmente, na religião, na filosofia ou na política, que são considerados, pelo referido autor, como ideias força e podem ter proporcionado o surgimento das declarações de Direitos Humanos. A partir dessas ideias, sugiram as lutas pela abolição da escravatura, pelo fim das guerras e pelo fim do uso de métodos de tortura, por exemplo.

3.3.1. A Abordagem Psicossociológica de Doise

Doise (2002), antes de apresentar seus estudos sobre os DH, teceu algumas considerações que devem ser ressaltadas aqui. Segundo ele, inicialmente, antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os direitos eram vistos como conquistas advindas do cumprimento de deveres. Foi a partir das discussões que culminaram com a DUDH que ficou estabelecida a prioridade dos direitos sobre os deveres. Também, em momentos

de grande desrespeito aos DH, percebeu-se a necessidade de respeitar uma série de direitos e de estendê-los, de modo mais global, a todas as pessoas. Por exemplo, foi com o advento das duas grandes Guerras Mundiais que se percebeu a necessidade de uma universalização dos DH, no sentido de que todas as pessoas pudessem ter acesso a eles.

A universalização, todavia, depende da existência de RS próprias de cada região do mundo, de cada país e, por sua vez, de cada grupo que compõe os países. O modo de ver as declarações de DH é diferenciado em cada grupo social. As questões sociais, históricas e culturais, de certa forma, estabelecem os critérios para a determinação de quais DH serão priorizados. Os interesses particulares de determinados grupos também estão entre esses critérios e dificultam uma globalização concreta desses DH. Isso porque, a partir dessas considerações, alguns DH podem ser válidos para alguns grupos, embora não sejam verdadeiros para outros. Assim, a universalidade dos direitos refere-se, sobretudo, à intenção de universalização contida na DUDH, mas, de fato, o cumprimento dos DH está atrelado às características de pertença dos indivíduos a seus grupos, bem como as características individuais, intergrupais, culturais e sociais.

Para dar conta de conhecer os aspectos importantes das RS, Spini e Doise (1998) consideraram que o estudo das Representações Sociais requer a consideração de três aspectos principais: a organização do campo representacional, os princípios organizadores das diferenças individuais e suas ancoragens em relação ao sistema de significados simbólicos. A investigação do campo representacional consiste em explorar os aspectos comuns das representações, como, por exemplo, investigar como pessoas leigas definem, estruturam, objetivam ou categorizam os conhecimentos científicos que circulam na sociedade. Os princípios organizadores, por sua vez, correspondem às variações no peso atribuído pelas pessoas ou grupos a diferentes dimensões subjacentes ao campo representacional. Já

as ancoragens sociais referem-se às estruturas sociais que orientam o pensamento das pessoas.

O estudo das ancoragens sociais pode contemplar três níveis: o primeiro diz respeito a uma análise de cunho mais psicológico, que contempla os posicionamentos individuais como atitudes ou valores; o segundo refere-se a uma análise psicossociológica de como as pessoas percebem as relações entre os grupos sociais e, de modo mais geral, a estrutura social; o terceiro nível é caracterizado por uma análise mais sociológica, que se refere à pertença específica de indivíduos em grupos e a consequente partilha de relações e experiências sociais. Como exemplos desse último nível de ancoragem, podem ser citadas a condição socioeconômica, as afiliações políticas e religiosas e as diferenças culturais.

3.4. Estudos Empíricos

A partir dessas considerações sobre os estudos das RS, foi desenvolvida uma série de pesquisas que forneceram subsídios para o desenvolvimento de outras. Muitas pesquisas realizadas nessa perspectiva procuraram investigar o campo representacional dos DH para o senso comum e a relação entre o senso comum e pensamento que orientou a DUDH. Além disso, essas pesquisas visavam verificar os princípios em torno dos quais se organizavam as RS dos DH. Em uma dessas pesquisas, Doise, Saerklé, Clémence e Savory (1998) administraram um questionário a 849 estudantes genebrases, de 12 a 21 anos de idade. Dentre as questões que compunham o instrumento, constaram uma pergunta sobre o que são os DH e outra sobre o que são os direitos das crianças. Os participantes que responderam que os direitos da criança eram diferentes dos DH foram convidados a listá-los.

Os autores verificaram, dentre os resultados, a existência de quatro principais categorias nas quais as respostas sobre o que são os DH foram alocadas. A mais frequente delas foi chamada de DH *Público*. A segunda categoria mais frequente englobou as respostas

categorizadas como libertárias, ou seja, que enfatizaram a liberdade. Já a terceira categoria mais frequente incluiu as respostas que deram exemplos concretos de direitos. Por fim, a quarta categoria conteve as respostas que consideravam, sobretudo, a igualdade.

Os resultados também apontaram para a existência de correlações entre o aumento da idade e o avanço acadêmico e o aumento do número de direitos citados e para, na maioria das vezes, a existência de uma correspondência entre os DH citados e os direitos contidos na DUDH. No que diz respeito aos direitos das crianças, a maior parte dos estudantes considerou direitos com peculiaridades próprias da infância (brincar, escola, diversão), o que diferenciou esses direitos, em certa medida, dos demais direitos do homem. Além disso, os autores procuraram verificar como os direitos constantes de uma lista de direitos da DUDH eram avaliados como bons ou maus exemplos de direitos, em uma escala de 4 pontos. Os resultados da avaliação dos direitos enquanto bons ou maus exemplos foram submetidos a uma análise fatorial que apresentou uma organização dos direitos em 4 dimensões ou fatores: Direitos Concretos, Direitos Fundamentais, Direitos à Recusa e Direitos Públicos. Os autores observaram uma relação entre o progresso na socialização (considerada no estudo como o ano escolar cursado pelo aluno) e o aumento no número de direitos citados.

Em 2004, visando investigar como se desenvolve a conceituação dos DH nas crianças e nos adolescentes de diferentes contextos socioeducativos, bem como quais os direitos que os estudantes conheciam, quais as fontes de conhecimento sobre os DH e como as concepções sobre os direitos se organizavam em princípios, Camino (2004) realizou uma pesquisa com 120 estudantes paraibanos, de 8 a 18 anos de idade, divididos igualmente em função das idades e do contexto socioeducativo (crianças e adolescentes e estudantes de escolas públicas e privadas).

Com relação à conceituação dos DH, os resultados indicaram que as crianças deram mais respostas categorizadas como Não Pertinentes (respostas em branco, sem sentido e tautológicas) e Pouco Pertinentes (respostas em que foi ressaltada uma perspectiva restrita e individual sobre os direitos) do que os adolescentes. Os adolescentes deram mais respostas do tipo Pouco Elaboradas (respostas em que foi apresentada uma visão um pouco mais generalizada dos direitos) e Bem Elaboradas (respostas em que foi apresentada uma visão mais ampla e universal dos direitos) do que as crianças. Não foram verificadas diferenças significativas em função dos contextos socioeducativos (Camino, 2004).

De modo geral, os direitos mais conhecidos pelas crianças e adolescentes de diferentes contextos socioeducativos foram: Educação, Lazer, Alimentação e Moradia. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em função das idades dos participantes ou em função dos contextos socioeducativos a que pertenciam (Camino, 2004).

No tocante à fonte de informações sobre os DH, os resultados mostraram diferenças significativas tanto em função das idades quanto em função dos contextos socioeducativos. As crianças mencionaram mais a família como fonte de informações sobre os DH do que os adolescentes; estes, por sua vez, disseram obter informações, sobretudo, por meio da mídia e da escola. Quanto às diferenças encontradas em relação aos contextos, os autores verificaram que os estudantes de escolas públicas indicaram, mais do que os estudantes de escolas privadas, que aprenderam sobre os direitos sozinhos. Os estudantes de escolas privadas mencionaram mais a mídia como fonte de conhecimento dos DH do que os estudantes de escolas públicas (Camino, 2004).

Com vistas à verificação de princípios organizadores e baseado na Declaração dos Direitos das Crianças, Camino (2004) ainda elaborou um instrumento que constava de uma lista de 18 direitos. Os participantes indicaram, em uma escala de 4 pontos, o quanto consideravam importantes cada um daqueles 18 direitos. Os dados obtidos por meio dessa

escala foram submetidos a uma Análise Fatorial Exploratória que apresentou uma configuração de três fatores, explicando 40,6% da variância. Os fatores obtidos foram: 1) Direitos Básicos – fator constituído pelos direitos de Ser bem cuidado, Ter cuidados especiais quando tiver alguma deficiência, Ser respeitado, Ter saúde, Ter uma família, Ter proteção contra violência, Ter casa e Ter o que comer; 2) Direito à Liberdade / Contestação – fator composto pelos direitos de Não ser obrigado a trabalhar, Dizer o que pensa, Não ser mal-tratado, Não querer ir para a escola; e 3) Direitos Concretos – fator formado pelos direitos de Ter roupas, Ter um cachorro, Ter amigos para brincar mesmo que sua cor seja diferente e Brincar.

Buscando replicar, em parte, a pesquisa realizada por Camino (2004) em uma amostra maior e considerando, além das variáveis idade e contexto socioeducativo já contempladas no estudo de Camino (2004), variáveis como trabalho, religião e com quem os participantes moravam, Feitosa (2009) realizou uma pesquisa com 400 estudantes da cidade de João Pessoa igualmente divididos quanto à idade (crianças e adolescentes), ao contexto socioeducativo (escolas públicas e privadas) e ao sexo (masculino ou feminino). No que se refere à conceituação do que é ter direito, Feitosa (2009) verificou diferenças significativas relacionadas às idades semelhantes às verificadas por Camino (2004). As crianças, mais do que os adolescentes, definiram o direito por meio de exemplos ou emitiram respostas classificadas como Não Pertinentes. Já os adolescentes, mais do que as crianças, definiram o direito como liberdade e benefícios. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em função do contexto socioeducativo, das atividades diárias, da religião ou das pessoas com quem os participantes moravam.

No que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente que os participantes disseram conhecer, foram verificadas diferenças significativas relacionadas à idade e ao contexto socioeducativo dos participantes. As crianças citaram com uma frequência maior

do que os adolescentes os direitos a Lazer, Não transgredir normas, Não trabalhar, Liberdade, Evoluir, Trabalhar, Amizade e respostas classificadas pela autora como Não Pertinentes. Já os adolescentes citaram em frequência maior do que as crianças os direitos a Moradia, Família, Saúde e Segurança. Quando considerados os contextos socioeducativos, Feitosa (2009) verificou que os estudantes de escolas públicas citaram, com uma frequência maior do que os de escolas privadas, os direitos a Não transgredir normas, Cuidado, Bem-estar, Trabalhar e Não Pertinentes. Os estudantes de escolas privadas, por sua vez, mais do que os de escolas públicas, citaram o direito à Alimentação. Não foram verificadas diferenças significativas relacionadas a atividades diárias, religião ou pessoas com quem os participantes moravam.

Os resultados relacionados à fonte de conhecimento sobre os DH indicaram diferenças significativas em função da idade, do contexto socioeducativo e da religião dos participantes. As crianças citaram mais do que os adolescentes a escola ou ninguém como fontes de informação sobre os direitos. Os adolescentes, mais do que as crianças, citaram a mídia e os amigos. Quando considerados os contextos socioeducativos, os estudantes de escolas públicas consideraram, mais do que os estudantes de escolas privadas, os amigos ou desconhecerem a fonte de informação sobre os DH; já os estudantes de escolas privadas consideraram mais do que os estudantes de escolas públicas a escola como fonte de conhecimento sobre os DH. Não foram verificadas diferenças significativas em função do trabalho ou das pessoas com quem os participantes moravam. As análises dos resultados, considerando as diferentes religiões dos participantes, indicaram que: os participantes católicos e de outras religiões, mais do que os evangélicos, citaram a escola como fonte de conhecimento sobre os DH; os participantes evangélicos e de outras religiões, mais do que os católicos, disseram não saber sua fonte de conhecimento sobre os direitos ou consideraram que ninguém lhes falou a respeito; e os participantes evangélicos, mais do que os católicos e os

de outras religiões, apontaram a mídia como fonte de informação sobre os DH (Feitosa, 2009).

Alguns estudos também procuraram verificar o posicionamento das pessoas frente a situações de violação de direitos constantes na DUDH. Neste sentido, Doise (2002) fez referência às pesquisas realizadas por Clémence, Doise e Lorenzi-Cioldi (1994) e Clémence, Doise, Rosa e Gonzalez (1995), em que os autores observaram as RS relacionadas aos DH em quatro países: Costa Rica, França, Itália e Suíça. Participaram dessa pesquisa 1.126 estudantes, de 13 a 20 anos de idade. Os estudantes deveriam se posicionar frente a 21 situações de violação de alguns direitos, numa escala de 4 pontos (sim, certamente; sim, talvez; não exatamente; certamente não). Os resultados indicaram que, em cada país, os estudantes estruturavam suas respostas de modo semelhante e consideravam, sobretudo, elementos concernentes à DUDH.

Outros estudos, além de considerarem o posicionamento das pessoas frente a situações de violação de direitos, procuraram verificar como esse posicionamento se organizava em princípios referentes a diferentes contextos situacionais. Dois estudos realizados por Staerklé e Clémence (2004) buscaram verificar a influencia de diferentes contextos na constatação da violação dos Direitos Humanos. O primeiro teve como objetivo verificar a força com que se condenavam as violações dos Direitos Humanos, em função do tipo de vítima dessas violações e da consciênciia do estudo tratar dos Direitos Humanos. Esse estudo foi realizado com 172 estudantes do sexo masculino e do sexo feminino, com idades de 14 a 16 anos, da cidade de Genebra, na Suíça. Os estudantes responderam a tipos diferentes de questionários, em que deveriam indicar numa escala de 7 pontos a intensidade da sua concordância ou discordância em 5 tipos de relatos de violações dos Direitos Humanos por algumas autoridades. O controle experimental se dava em função da variação do tipo de vítimas dos relatos de violação (no relato 1, invasão do domicilio sem ordem judicial –

ora a vítima era um traficante de drogas, ora um ladrão; no relato 2, supressão do direito à educação gratuita – ora crianças imigrantes, ora crianças com deficiências físicas; no 3, recusa de asilo político – ora um argelino, ora um chinês; no 4, pena de morte para menores de idade – ora em caso de ter cometido um assassinato, ora um estupro; e no 5, tratamento desumano – ora de soldados, ora de estudantes) e em função da explicitação do tema dos Direitos Humanos (em alguns questionários, o título indicava que a pesquisa era sobre Direitos Humanos, enquanto nos outros essa informação era suprimida).

Os resultados do primeiro estudo de Staerklé e Clémance (2004) indicaram, sobre tudo, que os participantes: 1) mostravam-se mais contrários à invasão de domicílio quando o suspeito era um ladrão do que quando se tratava de um traficante de drogas; 2) consideravam mais inaceitável a supressão do direito à educação quando as vítimas eram crianças com deficiências físicas do que quando eram crianças imigrantes, e achavam que a supressão desse direito era menos inaceitável quando sabiam que a pesquisa era sobre Direitos Humanos; e 3) mostravam-se menos contrários à pena de morte nos casos de estupro do que nos de assassinatos. Não foram verificadas diferenças significativas para os demais relatos. Considerando que algumas pessoas eram mais susceptíveis à influência dos diferentes contextos, os autores julgaram a existência de dois princípios organizadores da tolerância às violações dos DH: o Princípio Orientado pelo Contexto, que condiciona o direito ao merecimento das pessoas, e o Princípio Orientado pelo Direito, que reconhece a universalidade dos direitos.

No segundo estudo de Staerklé e Clémance (2004), participaram 88 estudantes, também suíços, do sexo masculino e do sexo feminino, de 16 a 20 anos de idade e que falavam francês. O objetivo deste estudo foi verificar como se configuram os Princípios Orientados pelo Direito ou pelo Contexto nos julgamentos de violações de direitos. Para isto, os participantes foram solicitados a expressar suas primeiras reações frente à descri-

ção de violações de Direitos Humanos. Os resultados indicaram que os participantes verbalizaram mais palavras consideradas negativas do que positivas ou neutras. Uma análise feita por meio do *software* Alceste mostrou a existência de 4 classes de respostas. Na primeira, as decisões tomadas pelas autoridades, de que violar os direitos das pessoas eram consideradas sanções justas, correspondiam às palavras consideradas positivas na análise anterior. A primeira classe aparecia em oposição a duas classes que se mostravam contrárias à violação dos Direitos Humanos e à violação das liberdades individuais; essas duas classes correspondiam às palavras negativas. A última classe correspondia a dúvidas relativas à legalidade das decisões e foi relacionada às palavras neutras. A predominância de palavras positivas caracterizou o chamado Princípio Orientado pelo Contexto, e a predominância de palavras negativas caracterizou o chamado Princípio Orientado pelo Direito.

Também foram realizados estudos que se debruçaram, principalmente, sobre a verificação de princípios organizadores relativos aos DH. Alguns desses estudos investigaram os princípios organizadores por meio de instrumentos quantitativos, e os princípios eram dados pelo agrupamento dos escores em fatores, por meio de análises fatoriais. Outros estudos, que, dentre outros aspectos, também buscaram conhecer os princípios organizadores dos DH, fizeram uso de análises quantitativas de dados textuais por meio de *softwares* informáticos, como, por exemplo, o Alceste e o Tri-Deux-Mot.

No que respeita à investigação de princípios organizadores por meio de instrumentos quantitativos, Doise (2002) referiu-se a uma pesquisa realizada por Diaz-Veizades, Widaman, Little e Gibbs (1994) que buscou conhecer, sobretudo, os princípios organizadores do nível de importância atribuído aos DH. Nesse estudo, os pesquisadores construíram um questionário a partir dos direitos constantes da DUDH. Inicialmente, os artigos da DUDH foram convertidos em 116 itens de uma escala de 7 pontos. Os participantes deveriam, então, expressar seu grau de concordância com cada item da escala. Posteriormente,

a partir de uma análise fatorial, a escala foi reduzida para 38 itens. Foi, então, realizada uma pesquisa com 254 participantes (212 estudantes universitários e 42 adultos). Os resultados dessa pesquisa indicaram que os itens da escala estavam relacionados a quatro principais fatores: Segurança Social (ter condições mínimas para viver, ex.: ter comida, moradia, cuidados médicos), Restrição Civil (constavam os itens que revelavam uma aceitação limitada dos direitos individuais), Igualdade (igualdade de acesso a direitos básicos) e Privacidade (constavam, sobretudo, itens que destacavam a privacidade individual).

Buscando investigar quais os princípios que organizavam o envolvimento das pessoas com os Direitos Humanos e se esses princípios ancoravam no sistema de valores proposto por Schwartz e em outras variáveis sociodemográficas, Spini e Doise (1998) realizaram uma pesquisa com 175 estudantes: 85 cursavam o primeiro ano de Psicologia na Universidade de Genebra, 40 cursavam o segundo ano de Direito também na Universidade de Genebra e 50 cursavam o segundo ano de Sociologia na Universidade de Lausanne. Para isso, foi construído um instrumento composto, sobretudo, por pares de sentenças positivas (afirmações) e negativas (negações) acerca do envolvimento com os DH. Os estudantes deveriam assinalar seu grau de envolvimento numa escala bipolar de nove pontos que variava de - 4 (menor envolvimento) a + 4 (maior envolvimento). As sentenças propostas diferenciavam quatro tipos de envolvimento com os DH: o *Pessoal Abstrato* – em que o envolvimento com os DH ficava no plano das possibilidades, por exemplo, “eu (não) posso fazer muito para a aplicação dos DH” –; *Pessoal Concreto* – em que o envolvimento com os DH acontecia de fato, como, por exemplo, “eu (não) me empenho para a aplicação dos DH” –; *Governamental Abstrato* – em que era considerada a possibilidade do envolvimento do governo com a aplicação dos DH, por exemplo, “o governo (não) pode fazer muito para a aplicação dos DH” –; e o *Governamental Concreto* – em que o envolvimento do

governo com os DH era visto de forma concreta, como, por exemplo, “o governo empenha-se o suficiente para a aplicação dos DH”.

Os resultados indicaram a existência de quatro princípios organizadores do envolvimento com os Direitos Humanos (pessoal – governamental X abstrato – concreto).

Além disso, os resultados indicaram, sobretudo, que os princípios organizadores de envolvimento pessoal-abstrato, pessoal-concreto e governamental-abstrato correlacionaram-se positivamente com os valores de benevolência (responsabilidade, honestidade, lealdade, etc.), universalismo (igualdade, paz mundial, justiça social, etc.) e autodirecionamento (liberdade, criatividade, curiosidade, etc.). O princípio organizador de envolvimento governamental concreto correlacionava-se com os valores de conformidade (obediência, disciplina, etc.), segurança (ordem social, segurança nacional, etc.) e realização (inteligência, ambição, sucesso, etc.).

No que respeita às ancoragens em variáveis sociodemográficas, Spini e Doise (1998) verificaram que os valores considerados conservadores (segurança, conformidade e tradição), que são positivamente correlacionados com o princípio de envolvimento governamental e negativamente com os demais princípios, foram mais frequentes em estudantes de Direito, católicos, que discordavam da visão política de esquerda e concordavam com a direita. Os valores de transcendência (benevolência e universalismo), que se correlacionaram negativamente com o princípio de envolvimento governamental e positivamente com os demais, foram verificados mais frequentemente entre estudantes de Psicologia, mulheres, protestantes, que participavam de manifestações públicas. Já os valores de autodirecionamento, que estavam correlacionados negativamente com o princípio de envolvimento governamental concreto e positivamente com o pessoal abstrato, foram verificados mais frequentemente em estudantes de Sociologia, que não declararam seguir nenhuma religião,

que tinham uma ideologia política de esquerda e criticavam a direita, que participavam de manifestações públicas e que tinham lido a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Baseados na pesquisa realizada por Spini e Doise (1998), Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) realizaram uma pesquisa com 93 estudantes universitários do Nordeste brasileiro, com, em média, 20,6 anos de idade. Com o objetivo de verificar, principalmente, quais os princípios organizadores desses estudantes sobre seu próprio envolvimento e sobre o envolvimento do governo com os DH, os autores dessa pesquisa adaptaram o instrumento desenvolvido por Spini e Doise (1998), que se propunha a avaliar o envolvimento com os DH. Dentre os resultados, os autores destacaram que, na opinião dos estudantes, havia um maior envolvimento pessoal do que governamental e que esse envolvimento acontecia de modo mais abstrato do que concreto.

Considerando que os resultados obtidos por Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) indicaram que, na opinião dos estudantes, havia um baixo envolvimento concreto do governo com os DH, Gouveia (2007) realizou uma pesquisa numa instituição governamental voltada para abrigar crianças abandonadas por suas famílias, ou cujas famílias tinham recursos financeiros muito baixos e não poderiam cuidar das crianças. Gouveia (2007) questionou 11 funcionários dessa instituição sobre: a responsabilidade que tinham na promoção dos DH; a conceituação dos DH que eles tinham; a concepção que eles tinham sobre as crianças internas no abrigo e como eles viam o papel da instituição para a promoção do bem-estar das crianças. As respostas dadas a essas questões foram analisadas por meio do *software* de análise quantitativa de dados textuais, o Alceste. Os resultados mostraram a divisão dos discursos dos funcionários em quatro classes, em função dos conteúdos lexicais desses discursos: Classe 1 – Responsabilidade / Quem faz mais pela promoção dos DH) que congregou os discursos que consideraram que a sociedade, as ONGs e os próprios funcionários são comprometidos com os DH, em lugar do governo; Classe 2 – O que são

os DH) que congregou os direitos específicos dos seres humanos, como educação; Classe 3 – Saída das Crianças do Lar / Práticas no Lar) que constou dos discursos que avaliaram o papel do abrigo em relação à criança; e a Classe 4 – Papel e Compromisso dos Funcionários) que foi formada pelos discursos que fizeram críticas ao compromisso, ao trabalho e à falta de formação dos funcionários.

Também referente ao levantamento do campo representacional e do uso de programas de análises textuais, Santos (2009) realizou uma pesquisa com 47 funcionários de uma instituição de ressocialização para crianças e adolescentes da cidade de João Pessoa. Dentre outros objetivos, a autora procurou investigar as associações livres que eram feitas com a palavra Direitos Humanos, quais as concepções que os funcionários tinham sobre os DH, quais os DH que eles conheciam e quais as fontes de conhecimento que eles atribuíam aos DH.

Nos resultados referentes à associação livre de palavras, analisada por meio do *software* Tri-Deux-Mot, Santos (2009), em uma representação gráfica dada pelo Tri-Deux-Mot, verificou que o eixo vertical, chamado de “Contextualização dos Direitos”, apresentou, no seu polo positivo, direitos próprios do dia a dia dos funcionários, mas que não estavam relacionados ao seu ambiente de trabalho, e, no polo negativo, os direitos referentes ao ambiente de trabalho estavam relacionados à criança e ao adolescente.

Já no eixo horizontal, denominado de “Posicionamento Frente aos Direitos”, o polo positivo apresentava uma visão crítica dos direitos, enquanto o polo negativo apresentava uma visão favorável.

No que tange aos outros aspectos do questionário, Santos (2009) verificou que os participantes da pesquisa: 1) definiram o que é ter direito por meio de exemplos, de respostas consideradas não pertinentes pela autora e por meio de críticas ao direito, ou se referiram ao direito como uma obrigação legal; 2) indicaram como DH que conheciam, sobretu-

do, os direitos a Saúde, Liberdade, Educação e Moradia; e 3) mencionaram como fonte de conhecimento dos direitos, principalmente, a mídia e a própria instituição de ressocialização.

Outros estudos buscaram fazer um levantamento, mais especificamente, do campo representacional dos DH. Considerando os trabalhos de Doise (2002, 2003), Doise et al. (1994, 1996, 1998), Camino (2004) e Camino et al. (2001) e visando ampliar o conhecimento das RS dos DH, Galvão (2005) realizou uma pesquisa com 80 adolescentes em conflito com a lei, internos em duas instituições de ressocialização, uma localizada na capital do Estado da Paraíba e a outra numa cidade do interior do Estado. Dentre outros objetivos, o estudo buscou analisar o conhecimento que os adolescentes privados de liberdade tinham sobre os DH, e a autora utilizou a técnica da associação livre de palavras para averiguar o conteúdo associado aos Direitos Humanos.

Quanto à associação livre, Galvão (2005) destacou que havia menção a Direitos Específicos (normatizados na DUDH), a Direitos em Geral / Direitos da Pessoa, aos Militantes dos Direitos Humanos, aos Deveres Morais, e, por fim, a respostas Sem Sentido ou Sem Conteúdo. Galvão (2005) também buscou conhecer o conteúdo formal dos Direitos Humanos. Para esse fim, solicitou que os participantes respondessem à pergunta: “Na sua opinião, quais são os Direitos Humanos?”. Os direitos mais frequentemente citados foram: Trabalho, Liberdade e Educação.

Fernandes e Camino (2006) realizaram um estudo com 417 estudantes do ensino médio, visando conhecer, mormente, qual a fonte de conhecimento dos DH para eles e qual a concepção que eles tinham sobre o que é ter um direito. Dentre os resultados, os autores observaram que os estudantes enfatizaram, sobretudo, a televisão como a principal fonte de informação sobre os DH e, em seguida, a família e a escola. Quando foram solicitados a definir o que eram os DH, uma minoria deu respostas bem elaboradas; cerca de

metade dos estudantes apresentou respostas pouco elaboradas; um quarto não respondeu e uma minoria dos participantes tentou definir ou conceituar os DH a partir de exemplos de direitos.

Também em relação às pesquisas realizadas com o objetivo de conhecer o campo representacional, Paz (2008) realizou uma pesquisa com 70 professores. Dentre outros aspectos, Paz (2008) procurou conhecer as Representações Sociais que os professores tinham sobre os DH e quais os DH que eles consideravam importantes para abordar na escola. Os resultados obtidos por meio de uma análise de conteúdo mostraram que os professores representavam o direito, sobretudo, como Cidadania, que incluía reconhecimento e conquista de espaços na sociedade e, em frequências mais baixas, definiram como algo Imanente, ou dado pela sociedade àqueles que merecem; como um Complemento dos Deveres, ou seja, as pessoas devem ter direitos desde que cumpram seus deveres; e como Satisfação das Necessidades Básicas. No tocante aos direitos cuja abordagem na escola foi considerada importante pelos professores, Paz (2008) verificou a existência de duas categorias: a primeira composta pelos Direitos Sociais (saúde, alimentação, moradia, etc.) e a segunda, composta pelos Direitos Individuais (liberdade, vida, igualdade, etc.).

Ainda no que respeita às pesquisas relativas ao campo representacional dos DH, Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) realizaram uma pesquisa com 172 adolescentes: 60 adolescentes que passavam os dias nas ruas (Grupo I); 52 crianças e adolescentes que viviam em um abrigo (Grupo II); e 60 adolescentes em conflito com a lei (Grupo III). Os autores dessa pesquisa tinham a finalidade de saber qual a concepção desses adolescentes sobre o que é ter um direito, quais os direitos conhecidos, a fonte de conhecimento dos direitos e as ancoragens das RS dos DH em diferentes contextos sociais.

Os resultados obtidos por Camino et al. (2006) indicaram que, quanto à pergunta sobre o que é ter um direito, a maioria dos participantes do Grupo I disse não saber o que é

ter um direito; o oposto foi observado nos Grupos II e III, embora os participantes desses dois grupos demonstrassem não saber definir o termo direito. Em geral, os participantes que responderam a pergunta sobre o que é ter um direito citaram com maior frequência o exemplo do direito à Educação. Em relação à fonte do conhecimento sobre os direitos, a maioria dos participantes do Grupo I citou os Professores e a Escola como a principal fonte, o que também foi observado entre os do Grupo II; já para os participantes do Grupo III, a própria Instituição Ressocializadora foi indicada como a principal fonte de conhecimento sobre os direitos.

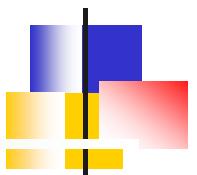
De modo geral, nos trabalhos empíricos consultados, verificou-se a existência de 8 estudos referentes ao campo representacional dos DH. Observou-se que: 1) dois estudos fizeram uso da associação livre de palavras e, nos resultados de ambos, foi destacada, sobretudo, a associação da palavra DH a exemplos de direitos; 2) sete estudos buscaram conhecer como as pessoas conceituavam os direitos, e, nos resultados de 5 deles, o direito foi conceituado por meio de exemplos, em 3, por meio de respostas consideradas Não Pertinentes, e, em 2, como Liberdade; 3) dois estudos buscaram verificar os direitos da criança e do adolescente conhecidos e, nos resultados de ambos, destaca-se a consideração do direito ao lazer; 4) com relação aos Direitos Humanos conhecidos, foram realizados três estudos e, nos resultados de 3 deles, constava o direito à educação e, em 2 deles, o direito à saúde e à liberdade; 5) quanto à fonte de conhecimento dos DH, quatro estudos foram verificados e, nos resultados, a escola apareceu como fonte de conhecimento nos 4 estudos, a mídia em 3 e a família em 2 dos estudos.

Dentre as pesquisas referidas no presente estudo, verifica-se que várias se preocuparam com o campo representacional dos DH, algumas com os princípios organizadores, certas com o campo representacional e com os princípios organizadores e poucas com os princípios organizadores e com as ancoragens sociais. Também é possível verificar que os

participantes dessas pesquisas eram, sobretudo, crianças e adolescentes estudantes e crianças e adolescentes institucionalizados. Além desses participantes, pode-se destacar que algumas pesquisas foram realizadas com pessoas responsáveis pela educação e cuidado de crianças e adolescentes, tais como funcionários de um abrigo para crianças e adolescentes, funcionários de uma instituição de ressocialização, também de crianças e adolescentes, e professores. Outro aspecto importante dessas pesquisas é que, em geral, os Direitos Humanos eram abordados de forma geral, seja por meio de questões abertas referentes a conhecimento, conceituação e fontes de informação sobre os DH, seja por instrumentos elaborados com base nos artigos constantes na DUDH.

Poucas dessas pesquisas, contudo, procuraram verificar, em uma única pesquisa, os três aspectos sugeridos por Spini e Doise (1998) – o campo representacional, os princípios organizadores e as ancoragens sociais dos DH. Também, embora pesquisas tenham sido desenvolvidas com agentes de socialização, nenhuma delas procurou verificar as RS das mães de estudantes de diferentes contextos socioeducativos sobre os DH. Ainda, é pertinente considerar que nenhuma dessas pesquisas abordou, mais especificamente, os direitos das diferentes gerações propostas por, dentre outros autores, Bobbio (2004). Esses constituem os principais objetivos do presente estudo.

4. Objetivos



Considerando que a abordagem proposta por Spini e Doise (1998) sugere o estudo das Representações Sociais a partir de níveis de análise que se caracterizam pelo conhecimento das objetivações, dos princípios organizadores e das ancoragens sociais das Representações Sociais, e que a Teoria das Representações Sociais tem-se mostrado um importante instrumento de pesquisa para a Psicologia Social, tendo em vista que o conhecimento dessas representações revela, também, seu caráter normativo nos diferentes grupos sociais e que há a necessidade de agregação de conhecimentos relativos aos Direitos Humanos na atual conjuntura, a fim de instrumentalizar ações em prol da defesa desses direitos, a presente dissertação de mestrado tem os seguintes objetivos:

4.1. Objetivo Geral

Conhecer as Representações Sociais que mães de estudantes de diferentes contextos socioeducativos (escolas públicas e privadas) têm sobre os Direitos Humanos.

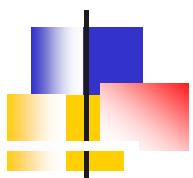
4.2. Objetivos Específicos

- 1 – Verificar o campo representacional, os princípios organizadores e suas relações de distância e proximidade, bem como as ancoragens sociais das associações livres que as mães fizeram com o termo Direitos Humanos;
- 2 – Verificar o campo representacional, os princípios organizadores e suas relações de distância e proximidade, bem como as ancoragens sociais dos direitos que as mães disseram conhecer;
- 3 – Verificar o campo representacional, os princípios organizadores e suas relações de distância e proximidade, bem como as ancoragens sociais das definições dos DH dadas pelas mães;

4 – Verificar o campo representacional, os princípios organizadores e suas relações de distância e proximidade, bem como as ancoragens sociais dos direitos da criança e do adolescente que as mães disseram conhecer;

5 – Verificar o campo representacional, os princípios organizadores e suas relações de distância e proximidade, bem como as ancoragens sociais do pensamento das mães sobre os direitos das diferentes gerações propostas por Lafer (2009).

5. Método



O presente estudo refere-se a uma pesquisa de campo de natureza qualitativa.

5.1. Participantes

Participaram deste estudo 120 mães de crianças e adolescentes, divididas igualmente entre mães de alunos de escolas públicas e mães de alunos de escolas privadas de diferentes bairros da cidade de João Pessoa – Paraíba.

5.2. Instrumento

Para a realização desta pesquisa, foi criado um roteiro de entrevista semiestruturada, conforme anexo, que continha três tipos principais de questões. Primeiramente, foram feitas questões sobre os dados sociodemográficos: nome, idade, religião, trabalho, escolaridade, etc. Em segundo lugar, foram feitas questões relativas aos Direitos Humanos de modo geral: associação livre de palavras, Direitos Humanos conhecidos, conceituação do que é ter um direito, fontes de informação sobre os direitos e direitos da criança e do adolescente conhecidos. Por fim, foram elaboradas questões sobre os direitos das diferentes gerações, conforme proposta de Lafer (2009) (a entrevista na íntegra está no apêndice deste trabalho).

Tendo em vista que as participantes do presente estudo eram mães de crianças e adolescentes, considerou-se importante analisar a questão sobre o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente isoladamente, isto é, fora do conjunto de questões que versavam sobre os direitos de diferentes gerações.

5.3. Procedimentos

5.3.1. Éticos

Foram observadas todas as recomendações éticas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de

Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba, e as participantes foram esclarecidas verbalmente sobre os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa.

Além disso, foram informadas verbalmente sobre o sigilo das informações concedidas, bem como da possibilidade de desistência da participação na pesquisa sem dano algum, se assim desejassem. Também as participantes, antes de serem entrevistadas, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Ademais, solicitou-se a permissão das participantes para que as entrevistas fossem gravadas e para a divulgação dos dados da pesquisa em artigos e em eventos de natureza científica.

5.3.2. Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, as entrevistas começaram a ser realizadas. Logo no início, as entrevistas foram realizadas em escolas que já tinham sido contatadas, em decorrência das exigências do Comitê de Ética. Em espaços disponibilizados pela direção das escolas, as mães eram entrevistadas por pesquisadores do NPDSM, uma de cada vez, assim que deixavam seus filhos na escola ou quando iam buscá-los.

Entretanto, após terem sido entrevistadas 15 mães, percebeu-se que havia muitas dificuldades para a realização das entrevistas nas escolas, pois muitas mães deixavam seus filhos e precisavam se dirigir imediatamente ao trabalho ou retornar para suas residências para se ocuparem das atividades domésticas. Também as mães dos adolescentes já não os acompanhavam até a escola, tendo em vista que os mesmos tinham autonomia para fazer isso sozinhos.

Diante disto, foi preciso considerar novas opções para a realização das entrevistas. Foi decidido que seria mais adequado fazer o uso da técnica de amostragem por conveni-

ência (Cozby, 2003). Desse modo, passou-se a realizar as entrevistas durante os finais de semana, em horários que se julgou serem os mais adequados, por exemplo, às 16h (horário em que se acreditou que as mães já haviam concluído suas atividades domésticas e tinham mais tempo livre), e nas residências das mães.

Os pesquisadores se dirigiam a diferentes bairros da cidade, apresentavam-se às mães ou às crianças (neste caso, solicitavam que as crianças chamasse suas mães) que estavam nas ruas, apresentavam a pesquisa e, de acordo com a aceitação das mães, davam início às entrevistas nas casas das participantes.

Por fim, as entrevistas foram transcritas na íntegra por meio do programa informático Microsoft Word.

5.3.3. Análise dos Dados

Os dados foram analisados por meio de um *software* chamado Analyse Lexicale par Contex d'un Ensemble de Sements de Texte (Alceste). Este *software* refere-se a um programa que realiza análises quantitativas de dados textuais, o qual, segundo Camargo (2005), classifica os dados textuais em função de campos lexicais, que também podem ser chamados de contextos semânticos. Nos estudos realizados em Psicologia Social, esses contextos semânticos podem ser entendidos enquanto Representações Sociais.

Para que os dados das entrevistas fossem analisados pelo Alceste, primeiramente, foi necessário fazer uma preparação das entrevistas, para que o programa pudesse processá-las de modo adequado. No presente trabalho, todas as respostas às questões da entrevista foram revisadas ortograficamente no programa Microsoft Word, depois salvas como texto sem formatação e, em seguida, processadas pelo Alceste. As questões 1, 2, 3 e 5, referentes às questões gerais sobre os DH e os direitos da criança e do adolescente, foram processadas isoladamente, ou seja, cada uma dessas questões constituiu um *corpus* de aná-

lise diferenciado. Já as questões de 6 a 21, referentes aos direitos de diferentes gerações, foram processadas em conjunto, visando verificar se o pensamento das mães sobre os direitos de diferentes gerações se organiza de modo semelhante à tipologia sugerida por Laffer (2009). Também as respostas dos diferentes sujeitos foram separadas por uma linha de asteriscos, que funciona no programa como uma linha de comando que diferencia as respostas de um sujeito das de outro e que permitiu que fossem introduzidas as diferentes variáveis sociodemográficas, além de permitir a verificação das possíveis ancoragens sociais. Por exemplo:

```
**** *suj_1 *con_1 *idade_2 *bair_1 *escol_5 *tipoescol_1 *rel_4 *trab_2  
*localtrab_12 *ocup_1 *renda_2 *numfil_1 *tipofil_1 *sexfil_1 *fonte_2
```

Nesse caso, as variáveis seguidas de asteriscos diferenciam os sujeitos (do sujeito 1 ao 120), em função do contexto (mães de alunos de escolas públicas ou privadas), do bairro onde cada participante reside, do nível de escolaridade, do tipo de escola em que as participantes estudaram (escolas públicas ou privadas), da religião que seguem, de estarem empregadas ou desempregadas, do local onde trabalham, da profissão que exercem, da renda familiar, da quantidade de filhos, do tipo de filhos (crianças ou adolescentes), do sexo dos filhos e da fonte de onde obtiveram informações sobre os Direitos Humanos. Cada uma das respostas separadas pela linha de comando ou de asteriscos é chamada de Unidade de Contexto Inicial (UCI) e o conjunto das UCI é chamado de *corpus* de análise (Ribeiro, 2004).

Note-se que os dados obtidos por meio da questão 5, referente à fonte de informação sobre os DH, foram incluídos entre as variáveis sociodemográficas.

De acordo com Camargo (2005), o processamento dos dados é feito pelo Alceste em quatro etapas, cada uma com três subetapas, exceto a última, que tem cinco subetapas.

Na primeira etapa, são realizadas três ações: 1) o programa faz o reconhecimento das UCI submetidas à análise e reduz as UCI, de acordo com a pontuação utilizada, em unidade de texto menores, chamadas de Unidades de Contexto Elementar (UCE); 2) é processada uma redução das palavras a suas raízes, por exemplo, as palavras ‘cidadania’ e ‘cidadão’ seriam reduzidas ao seu radical comum ‘cidad+’; 3) as raízes das palavras são agrupadas e é feito o cálculo das frequências dos radicais (Camargo, 2005). Pode-se dizer que, nesta etapa, são verificadas as palavras ou radicais das palavras, que caracterizaram as objetivações ou o campo representacional das diferentes questões sobre os DH.

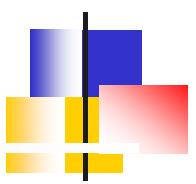
Na segunda etapa, também são realizadas três operações: 1) são selecionadas UCE a serem consideradas no cálculo de matrizes de formas reduzidas *versus* UCE; 2) a realização do referido cálculo, que consiste num teste do χ^2 associando as formas reduzidas e as classes compostas por UCE, tendo, por isso, um grau de liberdade igual a 1; e 3) confecção de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esse processo é realizado a partir de um esquema semelhante a uma tabela de dupla entrada, em que as UCE são divididas de acordo com a frequência de formas reduzidas. As classes formadas a partir desse processo constam dos radicais de palavras mais representativas de cada classe acompanhadas do valor do seu respectivo qui-quadrado. Note-se que, como o grau de liberdade é igual a 1, o menor valor de qui-quadrado que deve ser utilizado é 3,84, tendo em vista que, quando verificado na tabela do qui-quadrado, esse é o valor correspondente ao $p = 0,05$, que é considerado, estatisticamente, significativo (Camargo, 2005). Para o presente estudo, o critério de exclusão de palavras ou radicais não foi 3,84, mas 5, com a finalidade de aumentar o nível de significância das palavras adotadas.

A terceira etapa está relacionada, sobretudo, à descrição das classes obtidas na segunda etapa e à realização de cálculos complementares. Inicialmente, o programa mostra o dendrograma criado a partir da CHD que apresenta as relações entre as classes obtidas.

Depois, são apresentados resultados que possibilitam a descrição das classes a partir dos vocabulários formados pelos radicais que melhor representam cada classe e das variáveis constantes nas linhas com asteriscos (Camargo, 2005). Destaca-se que: 1) a partir das classes obtidas, podem-se verificar os contextos semânticos ou princípios organizadores das questões analisadas; e 2) as variáveis constantes nas linhas de asteriscos irão constituir as ancoragens sociais.

A última etapa consiste numa continuação da realização dos cálculos complementares da etapa anterior. Primeiramente, o programa faz cálculos com vistas a fornecer as UCE mais características de cada classe. Em segundo lugar, é realizado um teste do χ^2 entre as UCE que compõem cada classe. Os valores de χ^2 encontrados para cada UCE permitem a divisão de cada classe em diferentes segmentos. Depois disso, ocorre a construção de uma matriz associando os segmentos encontrados com as UCE da classe relacionada e a representação da chamada Classificação Hierárquica Ascendente (CHA), representada em um gráfico em forma de galhos de árvores. Em quarto lugar, são selecionadas as palavras que melhor representam as classes, para compor uma lista do contexto de ocorrência. Por fim, ocorre a exportação dos subcorpos de UCE por classe para outros programas (Camargo, 2005). Destaca-se que a CHA auxilia na interpretação das classes, mas não é apresentada dentre os resultados, tendo em vista que a CHD cobre os principais resultados a serem apresentados.

5. Resultados



Serão, inicialmente, apresentados os dados referentes ao questionário socio-demográfico e, logo em seguida, serão apresentados os resultados obtidos por meio do software Alceste.

5.1. Dados Sociodemográficos

Tabela 1 – Caracterização da amostra de participantes

Variáveis	Níveis	Mães de Estudantes de Escolas Públicas		Mães de estudantes de Escolas Privadas	
		F	%	F	%
Renda Familiar					
	Não Informou	4	6.67	2	3.33
	Renda < 2 Salários Mínimos	40	66.67	1	1.67
	2 ≤ Renda < 4 Salários Mínimos	14	23.33	11	18.33
	4 ≤ Renda < 6 Salários Mínimos	2	3.33	14	23.33
	6 ≤ Renda < 8 Salários Mínimos	0	0.00	6	10.00
	Renda ≤ 8 Salários Mínimos	0	0.00	26	43.33
	Total	60	100.00	60	100.00
Nível de Escolaridade					
	Analfabeta	1	1.67	0	0.0
	Ensino Fundamental Incompleto	28	46.67	0	0.0
	Ensino Fundamental Completo	6	10.00	0	0.0
	Ensino Médio Incompleto	11	18.33	0	0.0
	Ensino Médio Completo	10	16.67	12	20.0
	Ensino Superior Incompleto	2	3.33	6	10.0
	Ensino Superior Completo	2	3.33	32	53.3
	Pós-Graduação	0	0.00	10	16.7
	Total	60	100.00	60	100.0
Tipos de Trabalhos					
	Advogada	0	0.00	4	6.67
	Auxiliar Administrativa	2	3.33	11	18.33
	Bióloga	0	0.00	1	1.67
	Comerciante	5	8.33	8	13.33
	Diarista	12	20.00	0	0.00
	Dona de Casa	4	6.67	3	5.00
	Educadora	3	5.00	12	20.00
	Enfermeira	3	5.00	3	5.00
	Farmacêutica	0	0.00	1	1.67
	Não Informou	0	0.00	3	5.00
	Desempregada	31	51.67	13	21.67
	Supervisora	0	0.00	1	1.67
	Total	60	100.00	60	100.00
Faixa Etária					
	20 ≤ Idade < 30 anos	11	13.33	8	13.33
	30 ≤ Idade < 40 anos	16	35.00	21	35.00
	40 ≤ Idade < 50 anos	23	36.67	22	36.67
	50 ≤ Idade < 60 anos	9	15.00	9	15.00
	Não Informou	1	0.00	0	0.00
	Total	60	100.00	60	100.00

Bairro de Residência					
Alto do Mateus	16	26.67	2	3.33	
Altiplano	0	0.00	3	5.00	
Bairro dos Ipês	0	0.00	1	1.67	
Bancários	18	30.00	22	36.67	
Bessa	0	0.00	4	6.67	
Cabo Branco	0	0.00	3	5.00	
Cristo	0	0.00	3	5.00	
Jacaré	12	20.00	0	0.00	
João Agripino	0	0.00	1	1.67	
Manoá	0	0.00	2	3.33	
Mangabeira	3	5.00	2	3.33	
Miramar	0	0.00	8	13.33	
Não Informou	0	0.00	7	11.67	
Tambiá	0	0.00	1	1.67	
Timbó	6	10.00	0	0.00	
Valentina	5	8.33	1	1.67	
Total	60	100.00	60	100.00	
Tipo de Escola Onde Estudaram					
Escolas Públicas	52	86.67	24	40.00	
Escolas Privadas	3	5.00	19	31.67	
Escolas Públicas e Privadas	5	8.33	17	28.33	
Total	60	100.00	60	100.00	
Religião					
Católica	43	71.67	43	71.67	
Protestante	15	25.00	10	16.67	
Espírita	0	0.00	4	6.67	
Agnóstica	1	1.67	3	5.00	
Cristã (vai a mais de uma igreja)	1	1.67	0	0.00	
Total	60	100.00	60	100.00	
Tipo de Filhos					
Crianças	16	26.67	23	38.33	
Adolescentes	13	21.67	13	21.67	
Crianças e Adolescentes	15	25.00	13	21.67	
Crianças e Adultos	3	5.00	1	1.67	
Adolescentes e Adultos	13	21.67	10	16.67	
Total	60	100.00	60	100.00	
Número de Filhos					
1	9	15.00	16	26.67	
2	24	40.00	30	50.00	
3	13	21.67	13	21.67	
Nº Filhos ≥ 4	14	23.33	1	1.67	
Total	60	100.00	60	100.00	

5.2. A Associação Livre de Palavras

No que diz respeito às análises realizadas por meio do Alceste, nos resultados referentes à associação livre com a expressão Direitos Humanos (“O que lhe vem à mente quando se fala em Direitos Humanos?”), foi verificado um total de 4.714 ocorrências de palavras, com 927 palavras distintas e com uma média de ocorrência de 5 palavras. Depois que as

palavras foram reduzidas aos seus radicais, obtiveram-se 120 palavras reduzidas e analisáveis e o *corpus* foi reduzido a 195 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Na apreciação da CHD, verificou-se que, para essa classificação, foram consideradas 59% do total de UCE, que estavam dispostas em 7 classes: a primeira, com 29 UCE; a segunda, com 12 UCE; a terceira, com 17; a quarta, com 19; a quinta, com 12; a sexta, com 15 e, por último, a sétima, com 11 UCE. A Figura 1 mostra as porcentagens das frequências das UCE em cada classe.

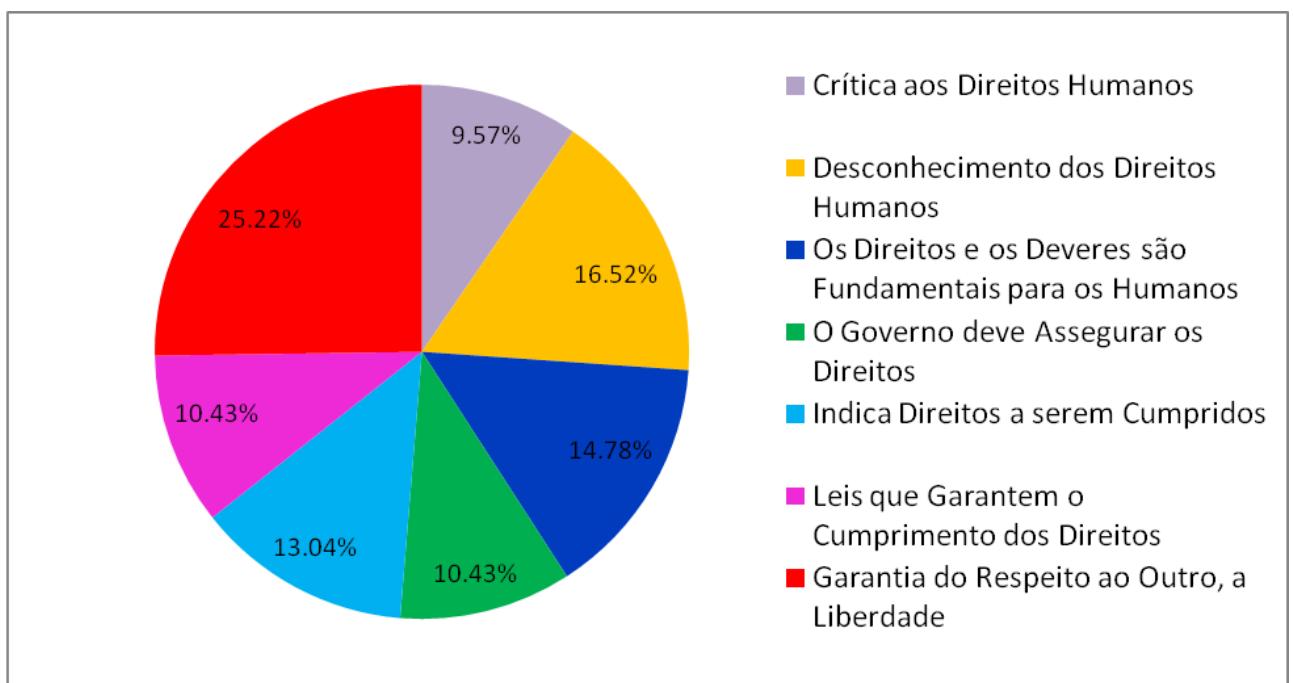


Figura 1 – Porcentagens das frequências de UCE nas classes, obtidas na análise da questão “O que lhe vem à mente quando se fala em Direitos Humanos?”

A partir da Figura 2, que apresenta o dendrograma da CHD, podem-se verificar as classes obtidas por meio das análises, bem como as relações de proximidade ou de oposição existentes entre elas e as palavras mais representativas de cada uma delas.

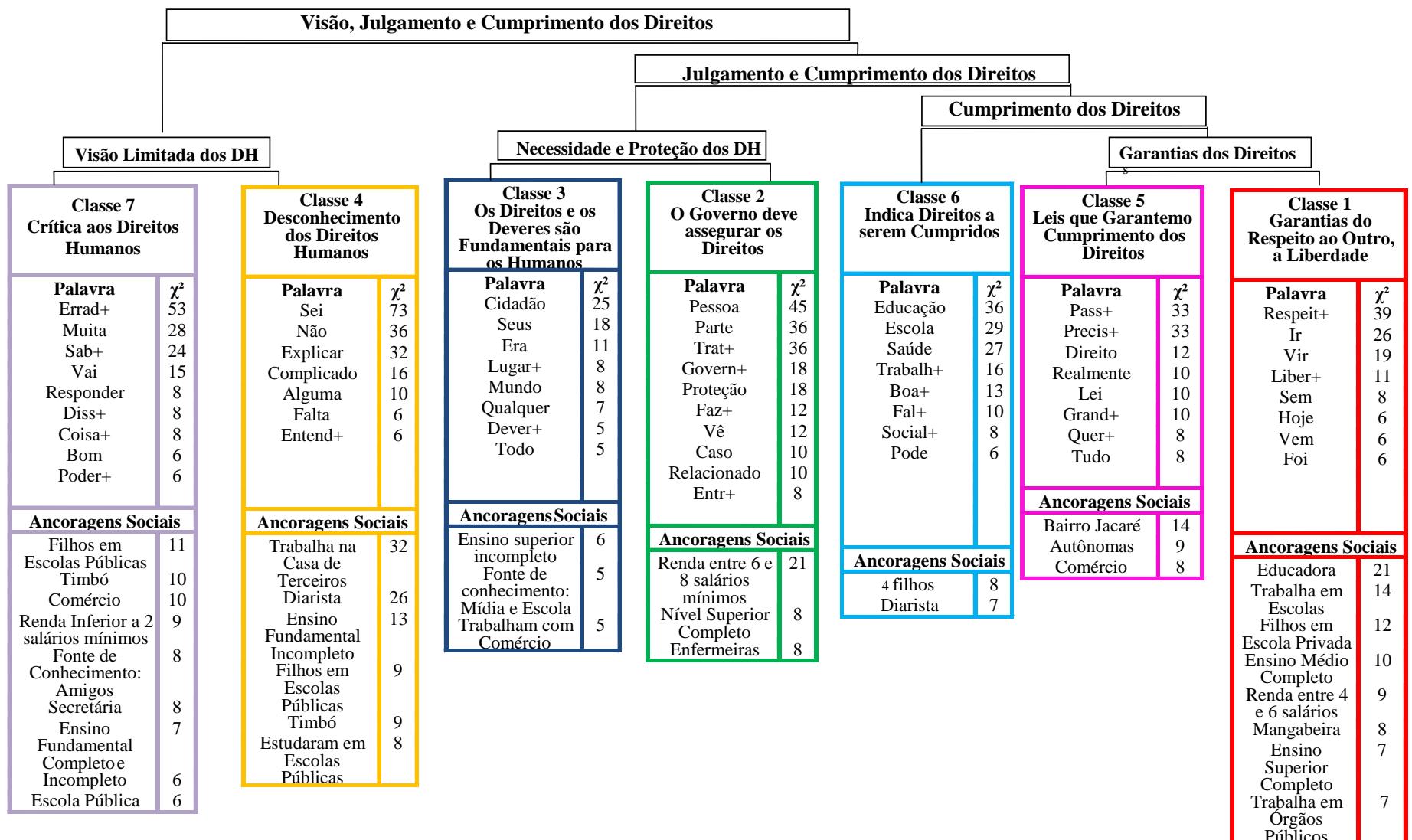


Figura 2 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “O que lhe vem à mente quando se fala em Direitos Humanos?”

o que diz respeito às classes obtidas, foi feita uma caracterização que considerou o significado da classe e os exemplos associados a esse significado. Desse modo, obteve-se:

Críticas aos Direitos Humanos (Classe 7) – Nesta classe, foram alocadas as respostas que ressaltaram os aspectos negativos dos Direitos Humanos, sobretudo, considerando que defendem bandidos e que têm dificultado a educação dos filhos. Esses discursos provieram, mormente, das mães cujos filhos estudavam em escolas públicas, que moravam no Timbó, que trabalhavam com o comércio, que tinham renda inferior a 2 salários mínimos, que conheciam os DH por meio de amigos, que trabalhavam como secretárias, que tinham, no máximo, o ensino fundamental completo, e que tinham estudado em escolas públicas. Exemplos: *1) Tem tanta coisa errada que os Direitos Humanos cobrem! Coisa que eu não aceito. Esse rapaz mesmo que matou esse povo todinho, tem proteção de todo mundo, por causa dos Direitos Humanos; 2) Você não poder criar seu filho do jeito que você foi criado? Se for isso, está totalmente errado; 3) Encobrem muita coisa errada.*

Desconhecimento dos Direitos (Classe 4) – Os discursos que indicaram não saber o que são os Direitos Humanos, por serem complicados ou pela falta de conhecimentos, foram agrupados nesta classe. As respostas que contribuíram mais significativamente para a constituição dessa classe provieram, sobretudo, de mães que trabalhavam em casas de terceiros, que eram diaristas, que não tinham completado o ensino fundamental, que moravam no bairro Timbó, que estudaram em escolas públicas e cujos filhos estudavam em escolas públicas. Exemplos: *1) Não sei nem explicar; 2) Não sei, não estou sabendo explicar, é complicado; 3) Sei lá, sei não. Tanta coisa. Não sei, falhou a memória.*

Os Direitos e os Deveres são Fundamentais Para os Humanos (Classe 3) – As respostas que consideraram que os direitos são benefícios fundamentais ou básicos à vida dos seres humanos, sobretudo, dos cidadãos que cumprem seus deveres, foram reunidas nesta classe. Os discursos que mais caracterizam essa classe foram emitidos por mães que

tinham o ensino superior incompleto, que citaram a mídia e a escola como principais fontes de conhecimentos dos direitos e que trabalhavam com o comércio. Exemplos: 1) *Os do cidadão na sua comunidade, todo mundo tem direitos e deveres;* 2) *Os seres humanos têm seus direitos, como também têm seus deveres;* 3) *Tudo de benefício para o cidadão, os que o cidadão tem, que o ser humano tem, dentro da sociedade civil.*

O Governo Deve Assegurar os Direitos (Classe 2) – As respostas que se referiram ao direito em termos de uma proteção proporcionada pelo governo, dando algum destaque para direitos como a vida, saúde, justiça, cuidado e ser bem tratado foram agrupadas nesta classe. Esses discursos foram verbalizados, mormente, por mães que tinham renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos, que tinham nível superior completo e que eram enfermeiras. Exemplos: 1) *Os resguardados que a pessoa tem em relação à sua vida, a ter proteção por parte do governo e de alguns órgãos que tratam disso;* 2) *É a proteção do básico do homem que seria obrigação do governo preservar;* 3) *Eu entendo no sentido de que os governantes deveriam fazer mais pelos humanos, tem aí essa questão das pessoas que estão precisando se tratar, muitas coisas que existem, e que precisaria ter casas de apoio para os doentes mentais.*

Indica os Direitos a Serem Cumpridos (Classe 6) – Foram englobadas por esta classe as respostas que citaram exemplos de direitos sociais, também conhecidos como direitos de segunda geração. Os discursos que compuseram essa classe foram emitidos, mormente, por mães que tinham 4 filhos e que eram diaristas. Exemplos: 1) *Que eu saiba, é ter trabalho, educação e moradia;* 2) *Os que a gente tem. De ter escola, de ter saúde, educação, direitos para todos, lazer, transporte;* 3) *Uma boa escola, um bom ensino, um trabalho bom, um salário honesto.*

Leis que Garantem o Cumprimento dos Direitos (Classe 5) – As respostas que se referiram aos direitos em termos de regras, leis ou autoridades cuja função seria a garan-

tia das necessidades básicas das pessoas, mas que, muitas vezes, não funcionam como o esperado, foram reunidas nesta classe. Os discursos que compuseram essa classe, de modo mais significativo, provieram de mães que residiam no bairro Jacaré, que eram autônomas e que trabalhavam com o comércio. Exemplos: 1) *São leis que foram feitas para defender o cidadão, mas que eu não acho. O que eu acho é que há uma desigualdade muito grande.* Não acho que seja quem realmente precisa que tenha esses Direitos Humanos; 2) *Eu acho que todos nós que somos seres humanos temos algum direito, mas nem sempre temos aqueles que queremos, por isso, existem alguns superiores que autorizam alguns direitos;* 3) *A pessoa ter mais direito, assim, uma fila de hospital você não respeita ninguém. E tudo que a gente tem direito? Eles passam por cima da lei, a gente está precisando de mais respeito para a gente ter mais.*

Garantia do Respeito ao Outro e à Liberdade (Classe 1) – Nesta classe, estão as respostas que mencionaram direitos civis, sobretudo, as liberdades e o respeito, assim como a necessidade de respeitar esses direitos nas relações interpessoais. Esses discursos foram verificados, principalmente, em mães que eram educadoras, que trabalhavam em escolas ou órgãos públicos, que tinham o ensino médio ou superior completos, que tinha renda familiar entre 4 e 6 salários mínimos, que moravam no Bairro Mangabeira e cujos filhos estudavam em escolas privadas. Exemplos: 1) *Ir e vir, de chegar e esclarecer aquilo que você pensa e, também, respeitar a opinião dos outros;* 2) *Primeiro, de ir e vir, de ser respeitado e de respeitar e de viver socialmente;* 3) *Respeitar a vida dos outros, respeitar o seu semelhante, a sua opinião.*

Analizando a Figura 2 de cima para baixo, verifica-se que as classes apresentam seis divisões que indicam as relações de proximidade e de distância entre elas. As três primeiras divisões mostram as relações mais distantes entre as classes, e as três últimas, as mais próximas. A primeira divisão mostra um grupo formado pelas Classes 7 e 4 (apresen-

taram visões limitadas do direito), que se encontra distanciado do grupo formado pelas Classes 3, 2, 6, 5 e 1 (apresentaram uma maior diversidade de características relacionadas aos direitos). Essa primeira divisão foi chamada de “Visão, Julgamento e Cumprimento dos Direitos”. A segunda divisão refere-se à distância entre o grupo constituído pelas Classes 3 e 2 (julgam que os direitos são fundamentais e indicam quem deve provê-los) e o constituído pelas Classes 6, 5 e 1 (falam do cumprimento dos direitos). A segunda divisão foi chamada de “Julgamento e Cumprimento dos Direitos”. Ainda relativa aos distanciamentos, a terceira divisão mostra a distância entre a Classe 6 (listam direitos a serem cumpridos) e o grupo formado pelas Classes 5 e 1 (falam da garantia dos direitos). A terceira divisão foi chamada de “Cumprimento dos Direitos”.

No que diz respeito às aproximações, a primeira divisão indica a aproximação das Classes 5 e 1, na medida em que ambas se referem às garantias dos direitos, sendo esta primeira divisão chamada de “Garantias dos Direitos”. A segunda divisão, chamada de “Necessidade de Proteção dos Direitos”, mostra a proximidade entre as Classes 3 e 2, que se referem, respectivamente, à necessidade dos direitos e aos responsáveis por sua implementação. Por fim, a terceira divisão, denominada de “Visão Limitada dos Direitos Humanos”, indica a aproximação entre as Classes 7 e 4, que mostram uma visão limitada por parte das participantes: a Classe 7 indica uma limitação parcial no entendimento dos direitos por parte das mães, que o associaram à defesa de bandidos e às dificuldades na educação dos filhos, e a Classe 4, uma limitação total, porque revela um desconhecimento completo dos direitos.

5.3. Os Direitos Humanos Conhecidos

Quando os resultados eram referentes ao conhecimento dos direitos (“Quais os Direitos Humanos que você conhece?”), verificou-se um total de 4.414 ocorrências de pala-

vras, com 904 palavras distintas e com uma média de ocorrência de 5 palavras. Depois que as palavras foram reduzidas aos seus radicais, obtiveram-se 116 palavras reduzidas e analisáveis, e o *corpus* foi reduzido a 188 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Na apreciação da CHD, verificou-se que, para essa classificação, foram consideradas 61% do total de UCE, que estavam dispostas em 5 classes: a primeira, com 19 UCE; a segunda, com 31 UCE; a terceira, com 13 UCE; a quarta, com 12 UCE e, por fim, a quinta, com 39 UCE. A Figura 3 mostra as porcentagens das frequências das UCE em cada classe.

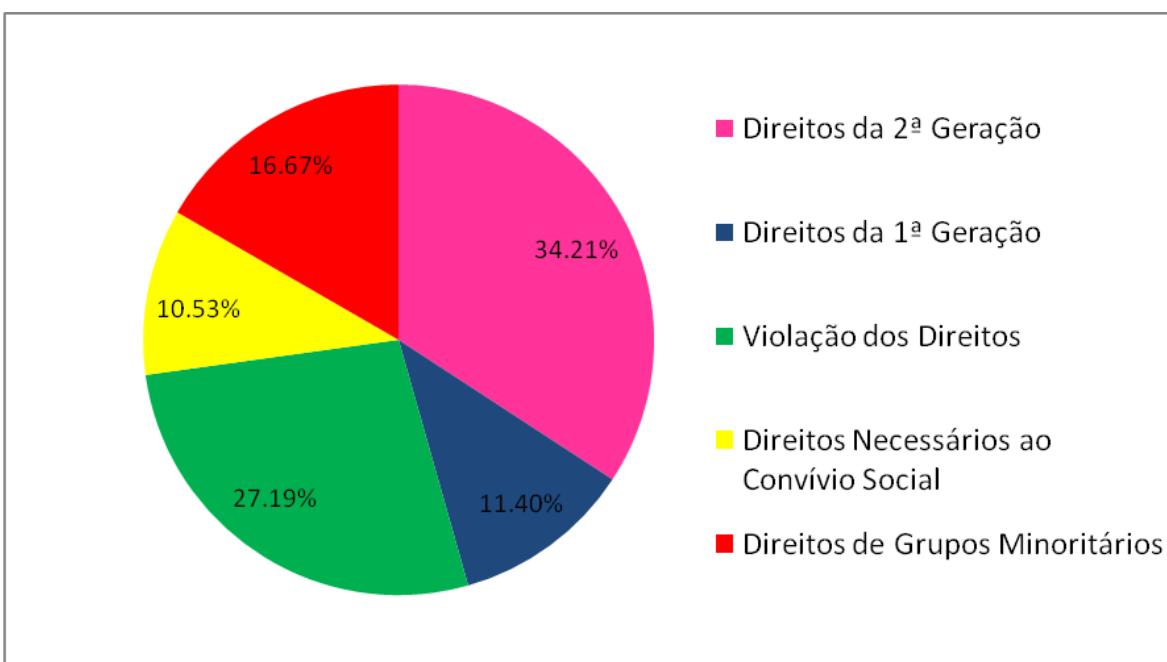


Figura 3 – Porcentagens das frequências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Quais os DH que você conhece?”

A partir da Figura 3, que apresenta o dendrograma da CHD, podem-se verificar as classes obtidas por meio das análises, bem como as palavras mais representativas de cada uma delas e as relações de proximidade ou de distância existentes entre as classes.

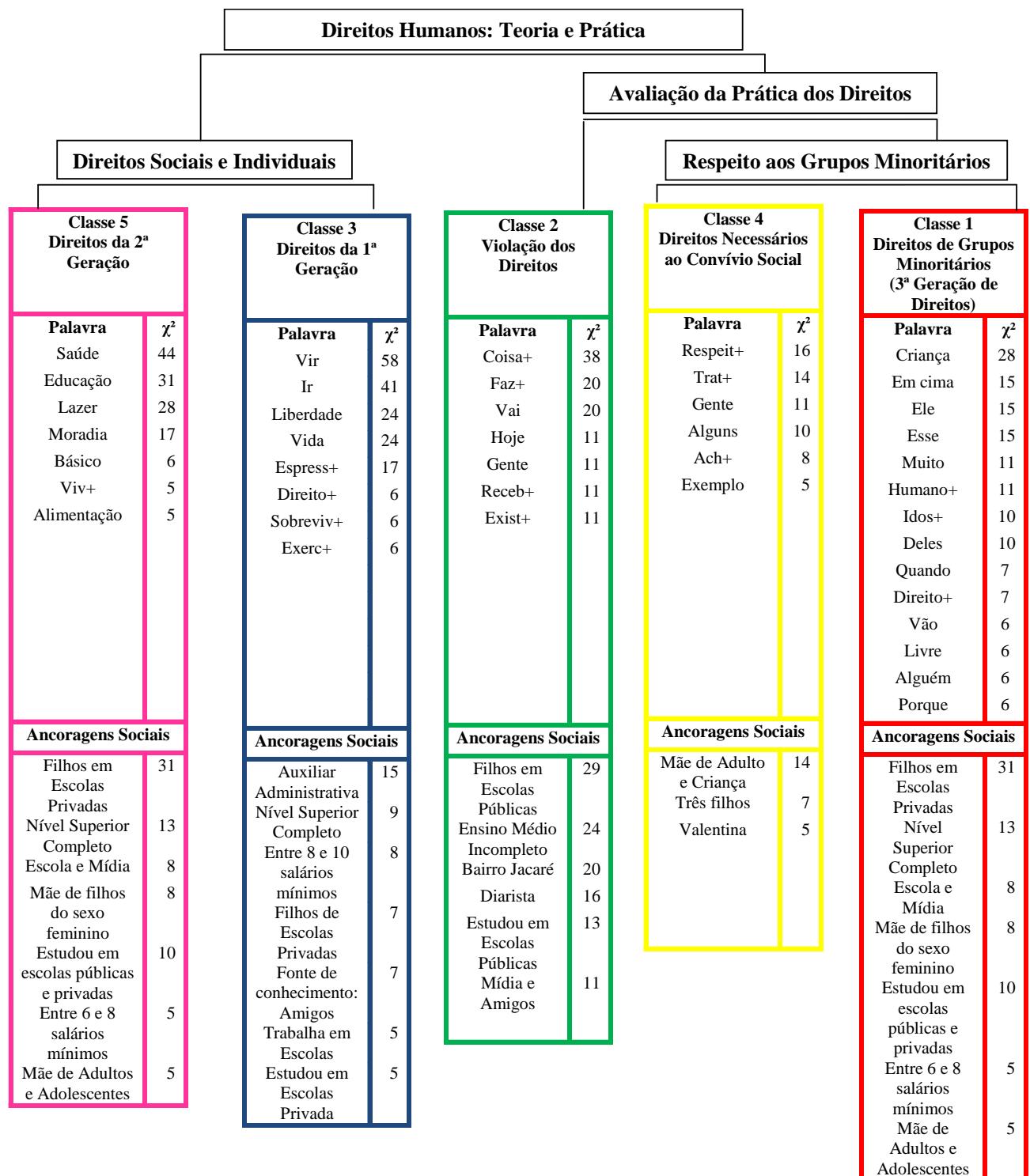


Figura 4 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “Quais os Direitos Humanos que você conhece?”

No que diz respeito às classes obtidas, foi feita uma caracterização que considerou o significado da classe e os exemplos associados a esse significado. Desse modo, obteve-se:

Direitos da Segunda Geração (Classe 5) – Esta classe congregou as falas que citaram exemplos de direitos da segunda geração proposta por Bobbio, citado por Lafer (2009). Essas falas provieram, sobretudo, de mães cujos filhos estudavam em escolas privadas, que tinha nível superior completo, que se informaram sobre os Direitos Humanos, principalmente, por meio da escola e da mídia, que tinham filhos, mormente, do sexo feminino, que estudaram em escolas públicas e privadas, que tinham renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos e que eram mães, sobretudo, de adultos e de adolescentes. São exemplos de falas dessa classe: *1) Educação, saúde, os básicos; 2) Direito a educação, saúde, lazer; 3) Educação, saúde, moradia, viver com honestidade, conforto.*

Direitos da Primeira Geração (Classe 3) – Nesta classe, estão as falas que mencionaram exemplos da primeira geração de direitos proposta por Bobbio, citado por Lafer (2007). Esses discursos foram dados, principalmente, por mães que eram auxiliares administrativas, que tinham nível superior completo, cuja renda familiar era entre 8 e 10 salários mínimos, cujos filhos estudavam em escolas privadas, que conheciam os Direitos Humanos por meio de amigos, que trabalhavam em escolas e que tinham estudado em escolas privadas. Por exemplo: *1) Direito de liberdade, de ir e vir, de expressão; 2) A vida é um tipo de direito, ir e vir, a ser um cidadão; 3) Direito à vida, à liberdade de expressão, à liberdade como um todo.*

Violação dos Direitos (Classe 2) – Nesta classe, estão as falas que relataram situações em que as pessoas não têm acesso aos direitos ou têm dificuldades para obtê-los. Os discursos que compuseram essa classe foram dados, mormente, por mães que tinham filhos em escolas públicas, que não tinham concluído o ensino médio, que moravam no bairro

Jacaré, que trabalhavam como diaristas, que estudaram em escolas públicas e que se informaram sobre os Direitos Humanos por meio da mídia e dos amigos. Os discursos a seguir são exemplos dessa classe: 1) *Tem gente que está penando até hoje e está aí com mães que não têm emprego, com pais que fazem bico, tudo isso. Tem muita coisa errada no nosso meio, tem muita;* 2) *Às vezes, a gente vai procurar os direitos da gente e não tem direitos. Esses órgãos públicos, quando a gente precisa de um advogado, nesse fórum também, é outra burocracia;* 3) *Aconteceu comigo de comprar um aparelho com problema, eu acho que eles fazem pela gente, mas eu acho que é pouca coisa.*

Direitos Necessários ao Convívio Social (Classe 4) – As falas que mencionaram os direitos que são precisos para uma boa convivência entre as pessoas e os grupos foram agrupadas nesta categoria. Contribuíram, mais significativamente, para a formação dessa classe mães de adultos e de crianças que tinham 3 filhos e que residiam no bairro Valentina. Exemplos: 1) *O respeito, a dignidade, a tolerância, a paciência, ou seja, tudo que pode facilitar a convivência da gente com outras pessoas;* 2) *Eu acho que o respeito, a solidariedade, a comunhão com as pessoas;* 3) *A gente poderia ser tratado melhor, eu acho assim.*

Direitos de Grupos Minoritários (Classe 1) – Esta classe englobou as falas que mencionaram os direitos de grupos específicos. Essa classe foi constituída, sobretudo, por falas de mães que tinham filhos em escolas privadas, que tinham nível superior completo, que obtiveram informações sobre os direitos por meio da mídia e da escola, que tinham filhos, mormente, do sexo feminino, que estudaram em escolas públicas e privadas, que tinham renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos e que eram mães de adultos e adolescentes. Exemplos: 1) *O direito do idoso, o estatuto do idoso, o direito da cor, o direito do racismo e outros aí;* 2) *O direito da mulher, das crianças e dos adolescentes;* 3) *A questão*

das pessoas idosas terem os direitos deles, por exemplo, ter aquela plaquinha dizendo que ali é reservado exatamente para eles.

No tocante às relações de proximidade e distanciamento, é possível observar a existência de quatro divisões do *corpus*. As duas primeiras divisões dizem respeito às relações de distanciamento, e as duas últimas, às relações de proximidade. Na primeira divisão, é possível observar o distanciamento entre as Classes 5 e 3, que condiz com divisão teórica proposta por Bobbio, citado por Lafer (2007), e as Classes 2, 4 e 1, que se referem a aspectos da prática dos direitos. Essa primeira divisão foi chamada de “Direitos Humanos: Teoria e Prática”. A segunda divisão distanciou a Classe 2, que se refere ao desrespeito dos DH, das Classes 4 e 1, que são relativas ao respeito aos direitos necessários ao convívio social e ao respeito aos direitos dos grupos minoritários. Essa divisão foi chamada de “Respeito aos Grupos Minoritários”.

Quando se referindo às relações de proximidade, verifica-se que a terceira divisão indica uma proximidade entre as Classes 4, que se refere aos direitos necessários ao convívio social (como, por exemplo, respeito), e 1, que apresenta uma série de grupos minoritários aos quais esse respeito deve estar direcionado. A terceira divisão foi chamada de “Respeito aos Grupos Minoritários”. Já a quarta divisão mostra a proximidade entre a Classes 5, que agrupou exemplos de direitos da segunda geração, e a Classe 3, que agrupou exemplos de direitos da primeira geração. Ambas as classes referem-se a exemplos de direitos. Essa última divisão foi chamada de “Direitos Sociais e Individuais”.

5.4. A Definição do Direito

No que respeita à questão referente à conceituação do que é ter um direito (“Na sua opinião, o que é ter um direito?”), foi verificado um total de 4.579 ocorrências de palavras, com 905 palavras distintas e com uma média de ocorrência de 5 palavras. Depois que as

palavras foram reduzidas aos seus radicais, obtiveram-se 127 palavras reduzidas e analisáveis e o *corpus* foi reduzido a 194 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Na apreciação da CHD, verificou-se que, para essa classificação, foram consideradas 84% do total de UCE, que estavam dispostas em 3 classes: a primeira, com 160 UCE; a segunda, com 49 UCE; e, por último, a terceira, com 32 UCE. A Figura 5 mostra as porcentagens das frequências das UCE em cada classe.

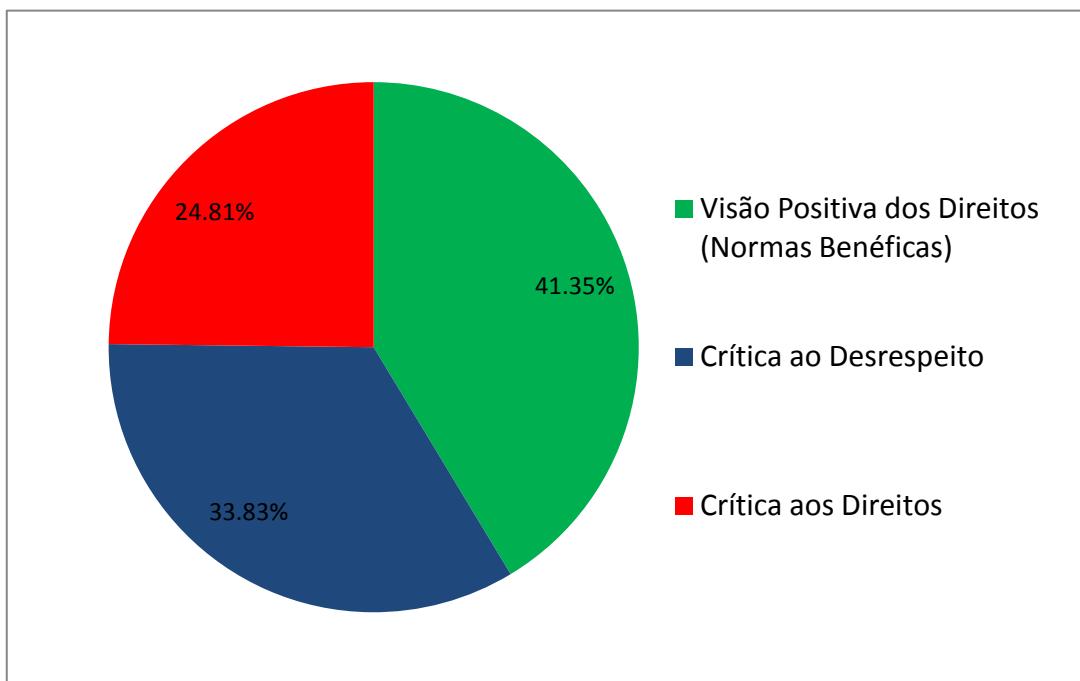


Figura 5 – Porcentagens das frequências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Na sua opinião, o que é ter um direito?”

A partir da Figura 6, que apresenta o dendrograma da CHD, podem-se verificar as classes obtidas por meio das análises, bem como as palavras mais representativas de cada uma delas e as relações de proximidade ou de oposição existentes entre as classes.



Figura 6 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “Na sua opinião, o que é ter um direito?”

No que diz respeito às classes obtidas, foi feita uma caracterização que considerou o significado da classe e os exemplos associados a esse significado. Desse modo, obteve-se:

Visão Positiva dos Direitos [Normas Benéficas] (Classe 2) – Nesta classe, estão as falas que se referiram aos direitos enquanto regras que objetivam manter a ordem na sociedade, ou enquanto benefícios, tais como ser livre ou ser respeitado. Contribuíram mais significativamente com os discursos que compuseram essa classe as mães que tinham filhos em escolas privadas, com nível superior completo e filhos, sobretudo, do sexo feminino, que estudaram em escolas privadas ou em escolas públicas e privadas, que tinham nível superior incompleto, que eram educadoras, que eram mães de adultos e adolescentes, que tinham entre 20 e 30 anos de idade, que residiam no bairro Miramar, que trabalhavam em órgãos públicos e que tinham renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos. Exemplos: *1) Que eu seja respeitada pelo outro; normas; 2) Eu acho que na história da humanidade foram estabelecidas algumas normas, algumas regras, condições para se viver em sociedade, o mínimo que o Estado, que o outro teria que fazer em respeito, até para se viver na própria sociedade; 3) É você ser respeitado diante de uma circunstância, de um evento, de uma situação, de um momento, de uma opinião; é tão abrangente, mas eu acho isso.*

Crítica ao Desrespeito aos Direitos (Classe 3) – Esta classe foi constituída pelas falas que, tentando definir os direitos, referiram-se à situações em que eles são desrespeitados ou que não são aplicados. Além disso, ressaltaram a importância de lutar por esses direitos para obtê-los. Contribuíram, mais significativamente, com discursos para a formação dessa classe mães católicas, que tinham renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos, que eram mães de crianças e adolescentes, que trabalhavam no comércio, que tinham 4 filhos, que eram cabeleireiras e que estudaram em escolas públicas. Exemplos: *1) É as pessoas ouvirem mais a gente, tentar ouvir mais, entender o que a gente está falando, ver*

o que a gente precisa, entendeu?; 2) É você ser livre para ter acesso à informação, ter acesso ao estudo gratuito, que esse negócio de tudo hoje ser pago, por quê?; 3) Se você trabalha e você vai a um banco e você paga juros por aquela conta, e você chega lá e passa uma hora, uma hora e meia em uma fila de banco.

Crítica aos Direitos Humanos (Classe 1) – Nesta classe, estão as falas que consideraram que os Direitos Humanos dificultam a educação dos filhos e que protegem bandidos. As mães que mais contribuíram para a constituição dessa classe foram as que não tinham completado o ensino fundamental, que tinham renda familiar inferior a 2 salários mínimos, que trabalhavam como diaristas em casas de terceiros, que eram evangélicas, que conheceram os direitos por meio de amigos, que tinham um filho e que os filhos eram, sobretudo, do sexo masculino. Exemplos: *1) Porque o Conselho Tutelar não resolve nada, só atrapalha, porque, hoje em dia, se você for educar um filho, for com mais rigor com um filho, ele diz: ‘me bata, me coloque de castigo para você ver se eu não coloco no Conselho Tutelar’; 2) Nem sequer no filho bateu, simplesmente ele reclamou porque o filho de menor estava em uma moto dos outros, e ligaram. O cara foi processado por isso. Você acha que isso é direito? Hoje em dia, o bandido que tem direito, só o bandido; 3) Por que as pessoas de bem não têm direito, hein? Porque se entrar um bandido na minha casa e eu meter-lhe bala, o bandido fica e eu vou presa. Que história é essa? Qual é o direito que eu tenho?*

No que se refere às relações de proximidade e distanciamento, verificou-se a existência de duas divisões do *corpus*: a primeira referente ao distanciamento das classes e a segunda referente à proximidade. A primeira divisão distancia a Classe 2, que tem uma visão positiva dos direitos, das Classes 3 e 1, que apresentam críticas relativas ao direito. Essa primeira divisão foi chamada de “Visões do Direito”. A segunda divisão indica a aproximação das Classes 3 (Crítica ao Desrespeito aos Direitos) e 1 (Crítica aos Direitos).

As duas classes se aproximam, porque ambas fazem avaliações negativas relacionadas ao direito, seja mencionando o desrespeito aos direitos, seja considerando que eles são inconvenientes. Essa última divisão foi chamada de “Visão Crítica dos Direitos”.

5.5. Os Direitos da Criança e do Adolescente Conhecidos

Também foram analisados, por meio do Alceste, os direitos da criança e do adolescente que as mães disseram conhecer (“Quais são os Direitos da Criança e do Adolescente que você conhece?”). Nos resultados desta questão, foi verificado um total de 8.482 ocorrências de palavras, com 1.367 palavras distintas e com uma média de ocorrência de 6 palavras. Depois que as palavras foram reduzidas aos seus radicais, obtiveram-se 211 palavras reduzidas e analisáveis e o *corpus* foi reduzido a 287 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Na apreciação da CHD, verificou-se que, para essa classificação, foram consideradas 87% do total de UCE, que estavam dispostas em 4 classes: a primeira, com 945 UCE; a segunda, com 1.643 UCE; a terceira, com 675 UCE; e, por último, a quarta, com 1256 UCE. A Figura 5 mostra as porcentagens das frequências das UCE em cada classe.

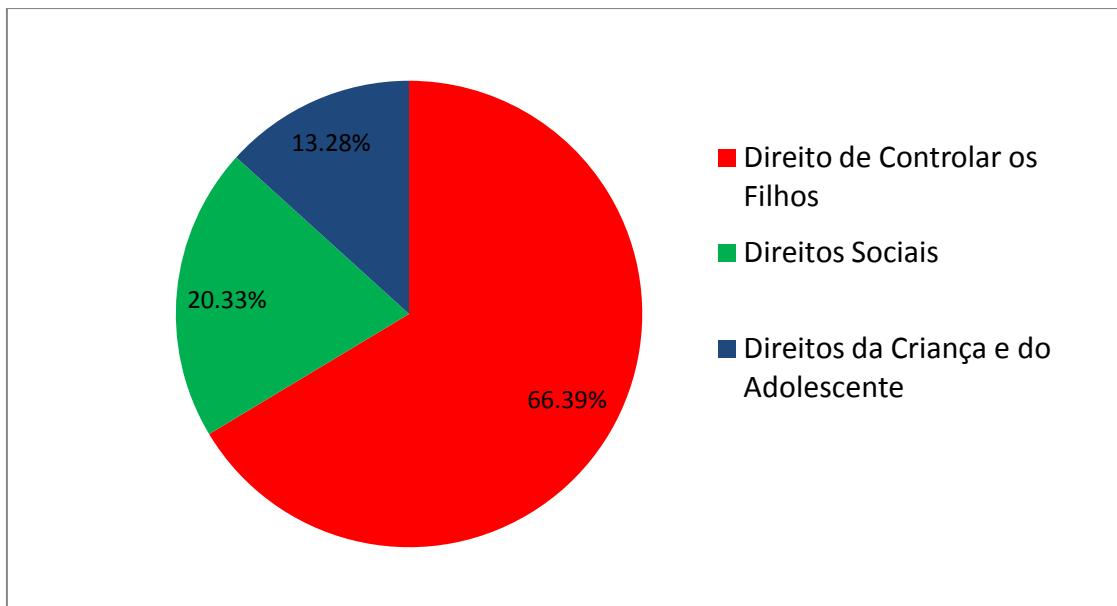


Figura 7 – Porcentagens das frequências de UCE nas classes obtidas na análise da questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?”

A partir da Figura 8, que apresenta o dendrograma da CDH, podem-se verificar as classes obtidas por meio das análises, bem como as palavras mais representativas de cada uma delas e as relações de proximidade ou de oposição existentes entre as classes.



Figura 8 – Dendrograma da CHD obtida para a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?”

No que diz respeito às classes obtidas, foi feita uma caracterização que considerou o significado da classe e os exemplos associados a esse significado. Desse modo, obteve-se:

Direitos da Criança e do Adolescente (Classe 3) – Nesta classe, foram alocadas as falas que mencionaram, mais especificamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como exemplos de direitos nele contidos. Os discursos que constituíram essa classe foram emitidos, sobretudo, por mães do bairro Timbó, que conheceram os DH por meio de amigos e que tinham 2 filhos. Exemplos: *1) A gente tem que ler o Estatuto da Criança e do Adolescente, então não posso dizer que conheço todos, mas a gente lida o tempo todo com essa história do cuidar; 2) Conheço o Estatuto da Criança e do Adolescente, não posso dizer que conheço em profundidade, mas posso dizer que conheço bastante; 3) A criança precisa do cuidado para se desenvolver fisicamente, emocionalmente, espiritualmente e que esse cuidado não termina na infância, então eu lido com adolescente e vejo como há um abandono afetivo e intelectual.*

Direitos Sociais (Classe 2) – Esta classe englobou as respostas das mães que mencionaram exemplos de direitos sociais que as crianças e os adolescentes deveriam ter. Os discursos dessa classe foram dados, mormente, por mães que estudaram em escolas públicas e privadas, que eram agentes de saúde, que moravam no bairro Miramar e que conheciam os direitos por meio da mídia e dos amigos. Exemplos: *1) (...) a importância dela estar na escola hoje, (...) direito de ter uma boa alimentação, uma boa saúde, acho que tudo isso está relacionado; 2) Moradia, educação, saúde, proteção, família, não sei se necessariamente religião, acho isso; 3) Estudo, família, uma boa alimentação e segurança.*

ça.

Direito de Controlar os Filhos (Classe 1) – Nesta classe, estão os discursos que consideraram que direitos da criança e do adolescente dificultam a educação dos filhos e

que é necessário saber educá-los, sobretudo, por meio do diálogo. As respostas que compuseram essa classe foram emitidas, sobretudo, por mães que estudaram em escolas públicas, que não tinham completado o ensino médio, que conheceram os direitos por meio da mídia e de amigos, que tinham renda familiar inferior a 2 salários mínimos, que trabalhavam em casas de terceiros, que eram diaristas, que moravam nos Bancários e cujos filhos estudavam em escolas públicas. Exemplos: *1) Ele está com direito de tudo e a gente não está com direito de nada, então eu acho que saber falar com ele, com meu filho, no caso, e ele tem que saber falar comigo, para saber me responder, porque se eu for deixar...; 2) Não deixar fazer o que quer comigo, não maltratar e sempre respeitar meu filho, saber conversar com ele para não chegar a um ponto de ele dizer o que eu tenho que fazer; 3) Eu digo, eu respondo por ele, eu sou briguenta, na hora de brigar eu brigo, mas acho que fica a desejar mais coisas, não é pouca não.*

A configuração das relações de proximidade e distanciamento se deu por meio de duas divisões: a primeira, relacionada ao distanciamento entre as classes, e a segunda, relacionada à relação de proximidade. A primeira divisão distanciou a Classe 1, que se referia ao direito das mães, das Classes 2 e 3, que era relativa aos direitos dos filhos. Essa primeira divisão foi denominada de “Direitos das Mães e dos Filhos”. A segunda divisão aproximou as Classes 2, que era relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente e aos direitos nele contidos, e 3, que mencionava os direitos sociais em geral como direitos da criança e do adolescente.

5.6. Os Direitos das Diferentes Gerações

Por fim, nos resultados concernentes ao conjunto de questões que versavam sobre o pensamento das mães relativo aos direitos das diferentes gerações, foi verificado um total de 194.132 ocorrências de palavras, com 9.199 palavras distintas e com uma média de o-

corrência de 21 palavras. Depois que as palavras foram reduzidas aos seus radicais, obtiveram-se 1.382 palavras reduzidas e analisáveis e o *corpus* foi reduzido a 5.184 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Na apreciação da CHD, verificou-se que, para essa classificação, foram consideradas 87% do total de UCE, que estavam dispostas em 4 classes: a primeira, com 945 UCE; a segunda, com 1.643 UCE; a terceira, com 675 UCE; e, por último, a quarta, com 1.256 UCE. A Figura 9 mostra as porcentagens das frequências das UCE em cada classe.

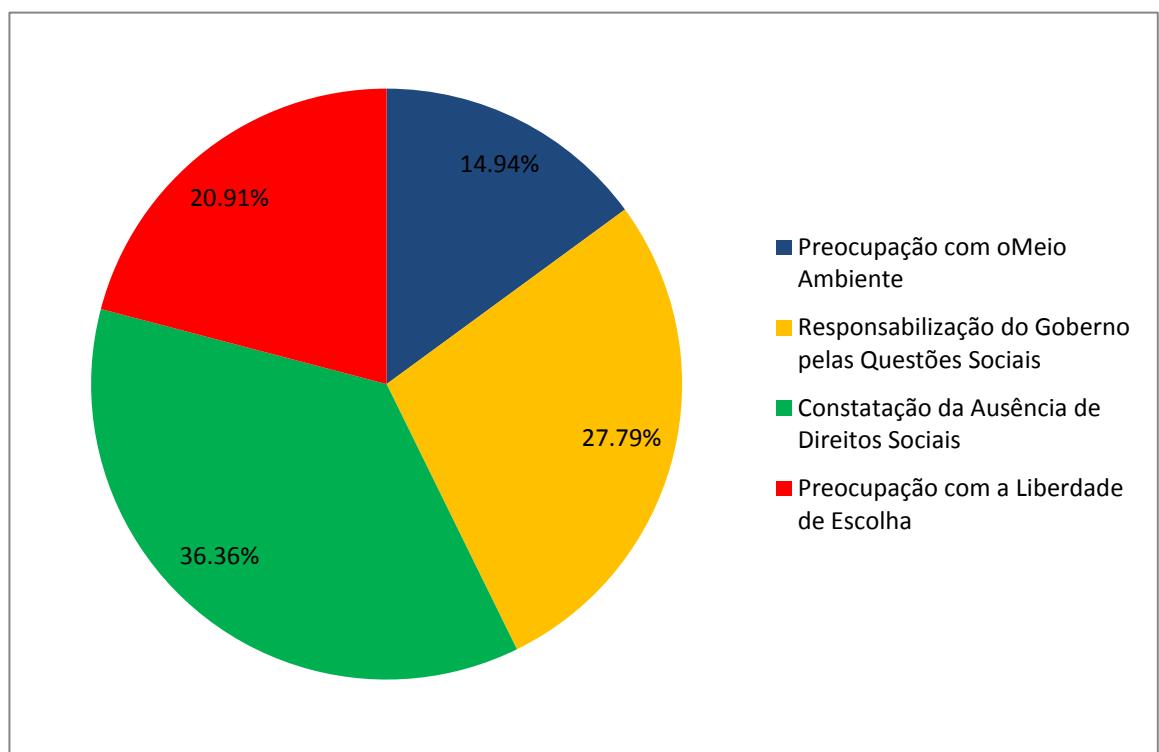


Figura 9 – Porcentagens das frequências de UCE nas classes obtidas na análise do conjunto de questões sobre os direitos de diferentes gerações

A partir da Figura 10, que apresenta o dendrograma da CDH, podem-se verificar as classes obtidas por meio das análises, bem como as palavras mais representativas de cada uma delas e as relações de proximidade ou de oposição existentes entre as classes.

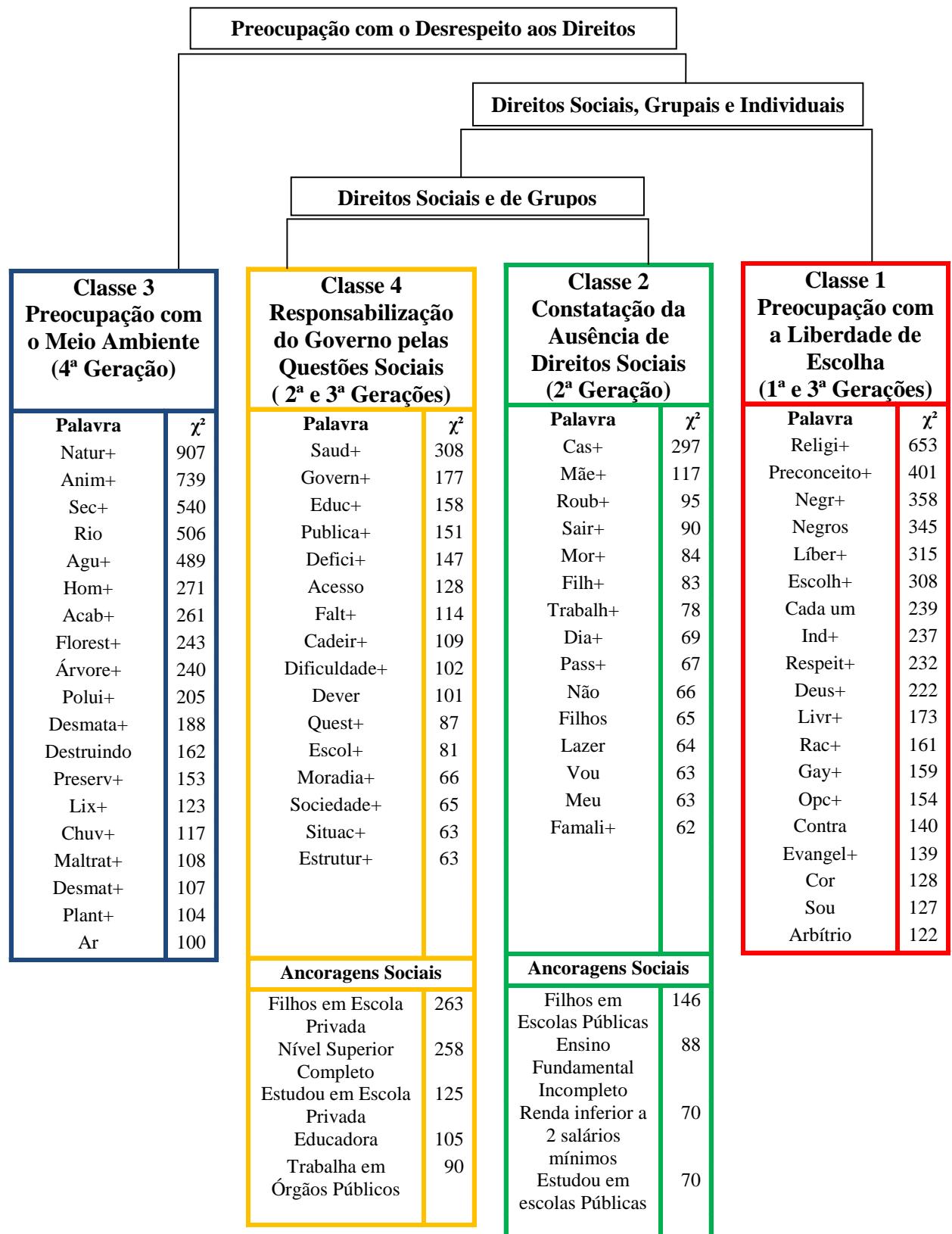


Figura 10 – Dendrograma da CHD obtida para o conjunto de questões referentes aos direitos de diferentes gerações

No que diz respeito às classes obtidas, foi feita uma caracterização que considerou o significado da classe e os exemplos associados a esse significado. Desse modo, obteve-se:

Preocupação com o Meio Ambiente (Classe 3) – Nesta classe, estão as falas que apontaram para a destruição da natureza e dos animais, que ressaltaram que isso acontece, sobretudo, em decorrência da ação humana e que os seres humanos podem ter prejuízos em decorrência desses danos. Além disso, verificaram-se nessa classe falas que relatam a necessidade de preservar a natureza. Para exemplificar os principais discursos que compuseram essa classe, tem-se: *1) Estão destruindo as árvores, o mar, não estão respeitando a natureza, jogando lixo; 2) Benefício é você não degradar o meio ambiente, porque isso vai afetar também a saúde da gente. Estão devastando a natureza, estão acabando com o mundo; 3) O homem acaba causando a seca, tanto numa ação de ausência, ou seja, não realizando nada para mudar essa situação, como em provocar, destruindo o ambiente, o aquecimento global, poluindo, causando toda uma alteração no ciclo da natureza.*

Não foram verificadas ancoragens sociais nesta classe.

Responsabilização do Governo pelas Questões Sociais (Classe 4) – Nesta classe, estão as falas que ressaltaram as ações dos governos, tanto de modo negativo, como de modo positivo. Considerando o lado negativo, as falas das mães que compuseram essa classe responsabilizaram o governo pela carência de direitos sociais, sobretudo, os direitos relacionados à saúde, à educação e ao emprego. Consideraram, ainda, que essa carência de direitos pode ocorrer em decorrência da corrupção dos governos, e analisam que a falta desses direitos pode gerar a criminalidade. Já a análise positiva versava sobre a existência de melhorias na infraestrutura das cidades no que diz respeito aos deficientes físicos. Contribuíram mais significativamente com discursos para a composição dessa classe as mães que tinham filhos em escolas privadas, que tinham nível superior completo, que estudaram

em escolas privadas, que eram educadoras ou que trabalhavam em órgãos públicos. As seguintes falas são exemplos dos discursos que caracterizaram essa classe: 1) *A gente vê a cada dia a violência aumentando, e essa violência é fruto da falta de educação que o governo não se preocupou, de moradia e do desemprego;* 2) *Quando penso em áreas como saúde e educação, que têm uma determinada verba, mas são mal destinadas, e isso, de certa forma, é culpa dos governantes;* e 3) *Está melhorando, eu estou conseguindo ver alguma coisa para o cadeirante, para o cego, o deficiente visual, até na escola pública está tendo aquele pessoal intérprete.*

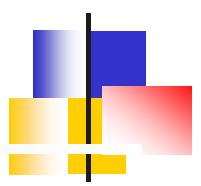
Constatação da Ausência de Direitos Sociais (Classe 2) – Esta classe foi composta por falas que se referiram à falta de alguns direitos sociais, como, por exemplo, moradia, trabalho e lazer. Isto pode ser verificado nos seguintes discursos: 1) *A gente não tem segurança no bairro onde a gente mora;* 2) *Se disser assim: é um ex-presidiário, quem é que coloca dentro da sua casa para trabalhar?;* 3) *Eu vou trabalhar o mês todinho e no final receber um salário mínimo; tenho três filhos, vou fazer o quê? Vou roubar mesmo.*

Preocupação com a Liberdade de Escolha (Classe 1) – Nesta classe, foram agrupadas as falas que mencionaram a liberdade de escolha, mais especificamente, a escolha da religião e da orientação sexual. Além disso, estão presentes nessa classe as falas que indicaram ser contra o racismo e o preconceito contra homossexuais. São exemplos de discursos dessa classe: 1) *Nunca gostei de discutir religião com ninguém, pois cada um tem sua opinião e cada um segue sua vida;* 2) *Eu respeito a escolha de cada um, acho que a opção sexual não é uma vergonha;* 3) *Ainda existe discriminação, mas sou contrária, da mesma forma que penso em relação aos gays, o direito tem que ser respeitado, independente de cor, raça.*

Não foram verificadas ancoragens sociais nesta classe.

No tocante às relações de proximidade e distanciamento, verificou-se a existência de três divisões, sendo as duas primeiras referentes a relações de distanciamentos e a última referente à relação de proximidade. Na primeira divisão, a Classe 3, que se refere ao desrespeito à natureza, é distanciada das Classes 4, 2 e 1, que se relacionam ao desrespeito aos direitos dos seres humanos. Essa primeira divisão recebeu o nome de “Preocupação com o Desrespeito aos Direitos dos Seres Vivos”. A segunda divisão distancia as Classes 4 e 2, que se referem ao desrespeito aos direitos sociais e ao papel do governo no seu desrespeito ou implementação num contexto social mais amplo, da Classe 1, que se refere à preocupação com as liberdades individuais. Essa segunda divisão foi chamada de “Direitos Sociais, Grupais e Individuais”. No que se refere à relação de aproximação, observou-se que a Classe 4, que responsabiliza o governo pelas questões sociais, apareceu próxima à Classe 2, que constata a ausência de direitos sociais e foi denominada de “Direitos Sociais e de Grupos”. Assim, a proximidade entre elas se justifica por estarem se referindo a aspectos diferentes, mas de uma mesma realidade: ao mesmo tempo em que constatam a ausência de direitos, apontam para o responsável por sua ausência ou implementação.

6. Discussão



De acordo com a proposta de Spini e Doise (1998), os princípios organizadores constituem um aspecto mais aprofundado das Representações Sociais que organizam o campo representacional. Partindo dessa ideia, serão discutidas as classes – os princípios organizadores – e suas ancoragens sociais, onde esses princípios organizadores aportam. As classes obtidas para cada questão serão discutidas na mesma ordem apresentada nas respectivas Classificações Hierárquicas Descendentes, da esquerda para a direita.

Além disso, note-se que os resultados do questionário sociodemográfico serão discutidos à medida que aparecerem como ancoragens sociais relacionadas às classes obtidas para cada questão.

6.1. As Associações Livres com os Direitos Humanos

No que diz respeito à associação livre com a expressão Direitos Humanos, observou-se que a Classe 7 apresenta um campo representacional com palavras como Errada, Muita, Saber, Vai, etc., que, quando contextualizadas nas falas das participantes, mostram a organização dessa classe em função de uma avaliação negativa dos Direitos Humanos, como, por exemplo, que os DH defendem bandidos e atrapalham a educação dos filhos. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Santos (2009), quando indica que os participantes da sua pesquisa dirigiram críticas aos DH.

O fato de essa visão estar ancorada em variáveis sociodemográficas (a baixa escolaridade, os baixos níveis de renda e ter estudado em escolas públicas) revela que as mães que contribuíram para a constituição dessa classe tiveram pouco acesso a informações importantes sobre os DH ou tiveram acesso a informações deturpadas pela mídia sensacionista, o que explicaria a visão limitada dessas mães. Além disso, julga-se que a visão negativa que as mães dessa classe apresentam sobre os DH tem a ver com o fato de elas estarem expostas a situações de violência e que, enquanto vítimas, não veem seus direitos sen-

do reivindicados pelos ativistas dos DH, enquanto os DH dos criminosos são defendidos pelos ativistas. Ademais, julga-se que as críticas dirigidas aos DH revelam uma concordância com punições mais severas para os criminosos. Esse desejo de punições expiatórias indica um nível primitivo de justiça, compatível com a moral heterônoma analisada por Piaget (1932/1977) e que, segundo este autor, pode sofrer influência do contexto social.

Na Classe 4, observa-se uma referência ao desconhecimento dos DH. Esses resultados são semelhantes aos encontrados, também por meio de uma associação livre, por Galvão (2005) com uma amostra de adolescentes em conflito com a lei. Na realidade, essa autora encontrou em seu estudo respostas consideradas sem sentido ou sem conteúdo. Note-se que a ancoragem do princípio organizador da Classe 4 é semelhante ao da Classe 7 e, portanto, pode ser interpretada da mesma forma. Entretanto, nota-se que, em comparação com a Classe 7, em que os sujeitos demonstraram uma limitação parcial para objetivar os DH, os sujeitos da Classe 4 apresentaram uma limitação completa.

Na Classe 3, verificou-se um condicionamento do ter direitos ao ter deveres, o que, segundo Doise (2002), é um pensamento que caracterizava as discussões anteriores às declarações de Direitos Humanos e que deveria ter sido superado após as declarações, pois estas estabeleceram a primazia dos direitos em relação aos deveres. Também se podem verificar resultados semelhantes na associação livre feita por Galvão (2005) com adolescentes em conflito com a lei. Dentre as respostas dos participantes, a autora verificou a existência de uma categoria em que os direitos estavam associados aos deveres morais.

Quanto às ancoragens da Classe 3, observa-se que a ideia de condicionar direitos a deveres está presente em mães com nível superior incompleto, que obtiveram informações por meio da mídia e da escola e que trabalhavam com o comércio. Assim, julga-se que essa ideia do direito enquanto algo decorrente do merecimento pelos deveres cumpridos está relacionada às ideologias liberais que são disseminadas pela mídia e que permeiam as

relações comerciais, como a ideia de que os melhores vencerão. Além disso, na Classe 3, os direitos e os deveres foram avaliados como sendo fundamentais para os seres humanos. Essa ideia de direitos fundamentais parece estar ancorada nas ideias do jusnaturalismo, que veem os seres humanos como merecedores dos direitos pela sua própria natureza (Lafer, 2007).

Na Classe 2, os DH são representados como algo que deve ser garantido pelo governo. O reconhecimento do governo enquanto provedor de direitos é compatível com a visão de Bobbio (2004) e de Lafer (2007), que consideram que a garantia dos direitos requer ações positivas do estado para sua implementação.

Quanto às ancoragens, verifica-se que a Classe 2 está relacionada às mães com renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos, com nível superior completo e que eram enfermeiras. Assim, julga-se que a condição socioeconômica e o nível de escolaridade superior dessas mães contribuíram para que elas tivessem acesso a livros, a revistas, a uma educação de melhor qualidade e a um contato com o ambiente universitário, que lhes favoreceu a compreensão do papel do governo frente a implementação dos direitos. Além disso, o fato de muitas delas serem enfermeiras pode significar o conhecimento das dificuldades relacionadas à saúde pública no Brasil e de como é importante a intervenção governamental para que essa situação melhore.

A Classe 6 indica uma série de direitos a serem cumpridos, entre eles, destacam-se os direitos a educação, saúde e trabalho, que são caracterizados por Bobbio (2004) e Lafer (2009) como direitos sociais ou direitos da segunda geração. Note-se que resultados semelhantes foram encontrados por Galvão (2005) numa amostra de adolescentes em conflito com a lei.

Ademais, o fato de a Classe 6 estar relacionada a mães que eram diaristas e que tinham 4 filhos indica que essas mães possuem uma situação socioeconômica precária que

pode afligi-las em relação à educação e à saúde dos seus filhos, e que pode levá-las a se preocuparem com o trabalho para elas e para os filhos.

A Classe 5 mostra-se relacionada à necessidade de leis que garantam o cumprimento dos direitos, embora as respostas que compuseram essa classe ressaltem que, muitas vezes, essas leis são desacatadas. O sentimento de necessidade de leis e de violação das leis, manifestado nas representações das mães, pode ser interpretado como decorrente das experiências das mães. Neste sentido, note-se que essa classe ancora em mães de classe socioeconômica baixa.

A Classe 1 refere-se à necessidade de que o outro seja respeitado, sobretudo no tocante à sua liberdade. O fato de a Classe 1 referir-se ao cumprimento desse direito talvez mostre que os direitos individuais ainda não se encontram plenamente garantidos, como se poderia pensar pela história das lutas relativas a esses direitos. Julga-se que o fato de essa classe ser constituída por representações de direitos individuais tem a ver com o papel social desempenhado por suas participantes, isto é, mulheres, donas de casa, esposas, mães, e pela consciência criada pelos movimentos feministas que lutam por diferentes formas de liberdade. Neste sentido, destaca-se que essa classe ancora em mães que são educadoras, que têm escolaridade de nível superior ou médio completo, que são de classe média e cujos filhos estudavam em escolas privadas. Destaca-se ainda que as representações dessa classe são numerosas, constituindo $\frac{1}{4}$ das UCE analisadas.

De modo geral, como o proposto por Moscovici (2003) e Spine e Doise (1998), é possível perceber a influência dos diferentes contextos sociais nas RS dos Direitos Humanos: enquanto mães de condições socioeconômicas precárias e de baixa escolaridade veem os direitos de modo restrito, chamam a atenção para as suas necessidades de acesso, sobre tudo aos direitos sociais, e anseiam por leis que garantam esse acesso, as mães de nível socioeconômico mais elevado e de nível de escolaridade superior estão preocupadas com

questões mais amplas, que passam por uma avaliação dos direitos enquanto fundamentais, pelo papel do governo para a sua implementação, assim como pela preocupação de ter garantida a liberdade de ir e vir.

5.2. Os Direitos Humanos Conhecidos

Na consideração da questão que versa sobre o conhecimento dos Direitos Humanos, vê-se que a Classe 5 é formada por palavras como Saúde, Educação, Lazer, Moradia, Alimentação, etc., que constituem, segundo Lafer (2007) e Bobbio (2004), os direitos da segunda geração, ou direitos sociais. Deve-se também considerar que esta é a classe que reteve o maior número de UCE. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Camino (2004), em uma amostra de crianças e adolescentes de diferentes contextos socio-educativos; por Santos (2009), numa amostra de funcionários de uma instituição de ressocialização para adolescentes; por Galvão (2005), numa amostra de adolescentes em conflito com a lei; e por Paz (2008), numa amostra de professores. Acredita-se que o fato de esses resultados se repetirem em tantas pesquisas pode ser explicado pela grande divulgação que esses direitos têm na sociedade hoje em dia: muitas vezes, eles constam nas principais propostas de candidatos a cargos políticos e são o alvo de muitos dos programas sociais estabelecidos pelo governo.

Dentre as ancoragens sociais da Classe 5, encontraram-se mães de classe média, com nível de escolaridade superior e que conheceram os direitos por meio da mídia e da escola. Essas ancoragens parecem indicar que o acesso a informações e a escolaridade superior, favorecidos pela condição econômica, permitem um conhecimento mais amplo dos direitos. Além disso, o acesso à mídia – onde, frequentemente, são veiculadas informações sobre os direitos sociais, principalmente notícias referindo-se à sua violação (filas em hospitais, insuficiência de vagas em escolas e universidades, pessoas vivendo em situação de

miséria) – justifica o destaque dado a essa classe. Ademais, pode-se considerar que o fato de as participantes serem mães favorece o destaque dado a direitos como saúde, educação e alimentação, na medida em que esses direitos são frequentemente demandados nas situações do cotidiano familiar.

No que se refere à Classe 3, verificam-se palavras como Vir, Ir, Liberdade, Vida, Expressão, Direito, etc. Essa classe refere-se aos direitos individuais ou de primeira geração mencionados por Bobbio (2004) e Lafer (2007). Esses direitos também foram mencionados por participantes das pesquisas de Camino (2004), Galvão (2005), Paz (2008) e Santos (2009). Considera-se que o fato de esses direitos aparecerem de forma saliente em diferentes pesquisas tem a ver com discussões realizadas pela sociedade, principalmente, em função da situação de violência das cidades, que limita a liberdade de ir e vir. Além disso, de modo semelhante ao que foi discutido na questão anterior, as mulheres têm uma história de lutas, sobretudo, pelos direitos relativos à liberdade, entre os quais se pode destacar a liberdade de expressão, tolhida pelos ideais machistas arraigados na sociedade ocidental. Ainda com respeito às ancoragens, verifica-se que a Classe 3 foi formada, principalmente, por discursos de mães que eram de classe média, que tinham nível de escolaridade superior, que trabalhavam em escolas, que estudaram em escolas privadas e cujos filhos também estudavam em escolas privadas. Julga-se que essas ancoragens, mais uma vez, destacam a condição socioeconômica e o nível de escolaridade como favorecedores de uma compreensão mais ampla dos DH.

No que se refere à Classe 2 (Violação de Direitos), verificam-se as palavras Coisa, Faz, Vai, Hoje, Gente, etc. Quando consideradas somente as palavras representativas dessa classe, observa-se uma dificuldade de abstrair sentido delas. Entretanto, quando situadas nas falas das participantes, verifica-se que essa dificuldade se deve ao fato de que as mães não mencionaram direitos específicos, mas narraram situações cotidianas e que tinham em

comum a característica de se referirem a situações de violação dos direitos. É importante considerar, também, que essa é a segunda maior classe em quantidade de UCE dentre as classes obtidas para essa questão. Julga-se que a consideração da violação dos direitos se explica pela própria vivência das pessoas, que são vítimas de situações de violações de direitos em seu cotidiano. Essa explicação é reforçada pelas ancoragens dessa classe: mães de nível socioeconômico baixo e com baixa escolaridade, o que as torna mais vulneráveis às situações de violação de direitos, tendo em vista que dependem, quase que exclusivamente, do governo para ter acesso aos direitos.

No tocante à Classe 4, verificam-se palavras como Respeito ou Respeitar, Tratamento, Gente, etc. Julga-se que essa representação do direito se explica pela vivência dessas mães que, no seu cotidiano, buscam evitar situações de conflito, ou que não se sentem bem tratadas nas diferentes instituições sociais. O fato de essas representações estarem relacionadas a mães moradoras de um bairro de classe baixa pode explicar a preocupação delas em manterem um bom convívio social, na medida em que a situação de violência a que estes bairros estão expostos demanda a busca de um convívio pacífico entre todos, como uma forma de manter a própria vida.

Na Classe 1, última classe obtida nos resultados da questão de conhecimento dos direitos, foram verificadas palavras como Criança, Humano, Idoso, Direito, etc. Os contextos em que essas palavras surgiram levaram ao entendimento de que as objetivações dos direitos presentes nessa classe se organizaram em função de se referirem a direitos de grupos minoritários. Esse direitos foram considerados por Lafer (2009) como direitos concernentes à terceira geração. Julga-se que a consideração desses direitos se deve ao conhecimento de muitas políticas públicas que têm assegurado direitos para grupos minoritários, como, por exemplo, os assentos reservados para idosos, gestantes, obesos e deficientes nos ônibus coletivos, nas agências bancárias e em outros espaços da sociedade.

Quando consideradas as ancoragens sociais da Classe 1, verificou-se que as respostas que compuseram essa classe foram dadas, sobretudo, por mães de classe média, que tinham nível de escolaridade superior e que conheciam os Direitos Humanos, principalmente, por meio da mídia e da escola. Julga-se que as condições econômicas favoráveis e o nível de escolaridade dessas mães permitem que elas considerem, além dos Direitos Humanos de primeira e de segunda gerações, desdobramentos mais recentes dos Direitos Humanos, como os direitos relativos aos grupos minoritários. Além disso, pode-se considerar que a mídia, sobretudo no que diz respeito às telenovelas, tem abordado a temática dos direitos referentes a grupos minoritários. Cabe ainda ressaltar que os participantes das pesquisas de Camino (2004), de Galvão (2005) e de Santos (2009) não fizeram referência aos direitos de grupos minoritários. Considerando que, ao contrário das mães do presente estudo, a maior parte dos participantes da pesquisa de Santos (2009), bem como os participantes das pesquisas de Camino (2004) e Galvão (2005), não tinha o nível de escolaridade superior, julga-se que a explicação para as diferenças nos resultados dessas pesquisas está nas discussões proporcionadas pelo ambiente universitário, as quais, muitas vezes, versam sobre a inclusão social de diferentes grupos minoritários.

Numa avaliação mais geral, observa-se que, no tocante ao conhecimento formal dos direitos, as mães de classe média e que tinham nível de escolaridade superior demonstraram ter uma conhecimento mais amplo dos direitos, tendo em vista que as classes referentes aos direitos de primeira, segunda e terceira gerações foram constituídas pelas respostas de mães que se enquadravam nesse perfil. As mães de classe socioeconômica mais baixa, ao contrário, limitaram-se a mencionar situações de violação dos direitos e a necessidade de conviver pacificamente na sociedade. Vê-se, mais uma vez, a forte influência dos contextos socioeconômicos e educativos na formação das representações dos DH, sobretudo no que se refere à amplitude do seu conhecimento.

5.3. Conceituação do que é Ter um Direito

No que tange à definição do que é ter um direito, verificou-se que, na Classe 2, constavam palavras como Respeito, Sociedade, Liberdade, Ter, Ser e Todos. Depois de contextualizadas nas falas das participantes, observou-se que essa classe se organizava em função de uma visão positiva dos direitos. Esses achados são corroborados pelos estudos de Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006), Gouveia (2007), Paz (2008), Santos (2009) e Feitosa (2009). Julga-se que a visão positiva dos direitos explica-se pelo fato de as participantes observarem os benefícios trazidos quando os direitos são cumpridos.

A partir da consideração das ancoragens sociais que se relacionam à Classe 2 (mães de classe média, que têm nível de escolaridade superior, que são educadoras, que moram num bairro de classe alta), considera-se que a visão positiva dos direitos refere-se a um grupo de pessoas que têm acesso à maioria deles e que, assim, têm condições de avaliá-los enquanto algo bom ou positivo.

Na Classe 3, verificam-se palavras como Gente, Trabalho, Estudo, Lutar, Precisa, etc. Tendo contextualizado essas palavras nos discursos das mães, verificou-se que elas se organizam em função das narrativas de violações dos DH. Considerando que essa classe é formada por narrativas de situações em que os direitos são violados, julga-se que essa forma de ver os direitos explica-se pelo fato de que as mães que deram essas respostas tiveram alguns de seus direitos violados no decorrer da sua história, ou presenciado a violação dos direitos de pessoas próximas.

Quando consideradas as ancoragens sociais associadas à Classe 3, verifica-se que as respostas que mais contribuíram para a formação dessa classe provieram, principalmente, de mães de classe econômica baixa e que tinham completado apenas o ensino fundamental. Assim, acredita-se que as pessoas menos favorecidas e com baixo nível de escolaridade, sendo mais vítimas do desrespeito aos direitos, ressaltam mais esses aspectos.

No que se refere à Classe 1, observou-se a presença de palavras como Tenho, Disse, Filho, Brigar, Justiça, Botar e Procurar, que, contextualizadas nas falas das mães, puderam ser compreendidas como críticas aos DH, referindo-se aos DH como atrapalhando a educação dos filhos e servindo para defender bandidos. Esses resultados corroboram os encontrados por Santos (2009). Mas, o que pensar de mães que consideram os DH um obstáculo para a educação dos filhos? Julga-se que a formação dessa classe pode ser explicada pelo fato de que as participantes podem fazer uso de técnicas chamadas por Hoffman (1975) de afirmação de poder, em que o uso de punições físicas é comum, devido às mães acreditarem que a punição é um meio eficaz de educação moral. Segundo Hoffman (1975), isso ocorre, sobretudo, com mães de nível socioeconômico baixo. Nesse sentido, note-se que as ancoragens sociais relacionam a Classe 1 a mães que eram de nível socioeconômico baixo e que não tinham completado o ensino fundamental.

A marcada influência dos contextos sociais, econômicos e educativos também é destacada numa avaliação geral dos resultados da conceituação do que é ter um direito: as mães de classe média e de nível de escolaridade superior entendem os Direitos Humanos a partir de uma visão positiva, em que são destacados os benefícios que eles promovem; por outro lado, as mães de classe socioeconômica baixa e com baixos níveis de escolaridade entendem os Direitos Humanos a partir de uma visão negativa, ou por referirem-se à sua violação, ou por não concordarem com os efeitos da sua implementação.

5.4. Direitos da Criança e do Adolescente que são Conhecidos

Ao considerar os resultados da questão referente ao conhecimento dos direitos da criança e do adolescente, verificou-se que a Classe 3 foi formada por palavras como Brincar, Conhecer, Acesso, Infância, Bem, Cuidado, Escola, etc. Na contextualização dessas palavras nas falas das mães, verificou-se que estas citavam o Estatuto da Criança e do A-

dolescente (ECA) e exemplos de direitos nele contidos. Julga-se que a referência que as mães fizeram ao ECA é decorrente do acesso a informações relativas à divulgação do ECA por Organizações Não Governamentais, como a Igreja Católica, ou por setores do governo responsáveis pela implementação desses direitos. Note-se que as ancoragens sociais indicam que as mães que mais contribuíram para a constituição da Classe 3 residiam num bairro de classe baixa chamado Timbó e obtiveram informações acerca dos DH por meio de amigos.

O conhecimento das ancoragens das RS da Classe 3, no Timbó, levou à verificação, no *web site* da Prefeitura Municipal de João Pessoa, da existência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) que, dentre outras coisas, conscientiza as pessoas sobre os direitos da criança e do adolescente, no referido bairro. Acredita-se, desta forma, que o conhecimento do ECA referido nessa classe tem a ver com um processo de conscientização. Além disso, verificou-se que, ao contrário da presente pesquisa, Doise, Staerklé, Cleménce e Sovory (1998) e Feitosa (2009), apesar de os estudantes que participaram de suas pesquisas demonstrarem conhecer os direitos da criança e do adolescente, não verificaram menções a documentos específicos que dissessem respeito a esses direitos.

A Classe 2 elenca, de modo global, direitos como Saúde, Educação, Alimentação, Lazer, etc. que as crianças e os adolescentes deveriam ter. Os exemplos de direitos contidos nessa classe referiram-se, sobretudo, a direitos chamados por Bobbio (2004) de direitos sociais ou de segunda geração. Resultados semelhantes foram encontrados por Doise, Staerklé, Cleménce e Sovory (1998) e por Feitosa (2009). Supõe-se que o conteúdo dessa classe se explica pela vivência das participantes, que, enquanto mães, veem-se no papel de provedoras de tais direitos.

As ancoragens sociais dessa classe a relacionam a mães que estudaram em escolas públicas e privadas, que eram agentes de saúde, que moravam no bairro Miramar e que

conheceram os Direitos Humanos por meio da mídia e de amigos. A partir dessas ancoragens, pode-se dizer que as mães que mais contribuíram para a formação dessa classe eram de classe média, o que explica o fato de falarem dos direitos de modo mais geral, já que a classe média não é, normalmente, alvo das ONGs, nem do trabalho de muitos dos setores do governo que se ocupam dos direitos da criança e do adolescente. Além disso, pode-se considerar que os direitos da criança e do adolescente são abordados pela mídia de modo geral e superficial, o que contribui para que as discussões com os amigos tenham um nível semelhante.

Já a Classe 1 foi formada por palavras como Filho, Gente, Meu, Fazer, Mãe, Deixar, etc., que, quando contextualizadas nas falas das mães, revelaram que estas estavam se referindo ao Direito de Controlar seus Filhos. Nenhum dos estudos que consideraram o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente (Doise, Staerklé, Cleménce & Sovernay, 1998 e Feitosa, 2009) indicou resultados semelhantes. Entretanto, esses estudos não foram realizados com mães. Assim, julga-se que o fato de que as participantes do presente trabalho sejam mães contribuiu para que elas se referissem aos próprios direitos em relação aos filhos. Além disso, vê-se, nessa classe, que as mães estão preocupadas em usar meios coercitivos para controlar o comportamento dos filhos.

As ancoragens sociais indicam que as mães que mais contribuíram com discursos para a formação dessa classe provinham de um nível socioeconômico baixo e, como já foi mencionado, as mães de nível socioeconômico baixo são mais propensas ao uso de técnicas coercitivas. Note-se que chama atenção o fato de que essa classe reteve 66,39% do total de UCE analisadas.

Numa apreciação geral dos resultados dessa questão, chama atenção o fato de que, quando indagadas a respeito dos direitos da criança e do adolescente que conheciam, as mães referiram-se, na maioria das vezes, a direitos relacionados a si mesmas. Julga-se que

o principal fator de diferenciação das classes obtidas nessa questão é o papel social que as mães desempenham e o contexto social a que pertencem.

5.5. Direitos de Diferentes Gerações

No que tange aos resultados do conjunto de questões referentes aos direitos de diferentes gerações, verificou-se que na Classe 3 constavam palavras como Natureza, Animais, Seca, Rio, Água, Homem, Acabar, Floresta, Poluir, Desmatar, Destruindo, Preservar, etc. A consideração das falas das mães em que essas palavras foram mencionadas indicou a organização dessas objetivações em função de uma Preocupação com o Meio Ambiente. Essa preocupação explica-se pelo fato de existirem notícias divulgadas pela mídia, em geral, relatando situações de agressão ao meio ambiente. Também se pode considerar que o fato de a cidade de João Pessoa ainda possuir reservas de Mata Atlântica desperta nos moradores da cidade uma preocupação em preservá-las.

Quanto ao fato de não se ter verificado ancoragens sociais nessa classe, supõe-se que este é um indicativo de que ou as representações sobre os direitos relacionados ao meio ambiente não estão bem objetivadas, ou estão igualmente objetivadas em todos os níveis sociais. A primeira interpretação é corroborada pela observação de que os direitos relativos à natureza não aparecem de forma espontânea nas questões mais gerais envolvendo os DH, surgindo, apenas, mediante solicitação da pergunta.

Na Classe 4, que responsabiliza o governo pelas questões sociais, vê-se, mais uma vez, a ideia dos direitos enquanto ações positivas do Estado (Bobbio, 2004 e Lafer, 2007). Para explicar o motivo pelo qual as mães responsabilizam o governo pelas questões sociais, é necessário considerar as ancoragens sociais: mães de nível de escolaridade superior e pertencentes à classe média. Julga-se que essas ancoragens indicam o acesso a diversas fontes de informação sobre os DH.

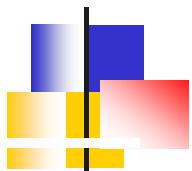
Já a Classe 2, que se refere à constatação da Ausência de Direitos Sociais, está relacionada ao desrespeito dos direitos da segunda geração proposta por Bobbio (2004) e Lafer (2007). Considera-se que a formação dessa classe é explicada pela percepção do grande número de situações de violação dos DH, tanto ocorridas no cotidiano das pessoas, como divulgadas pela mídia em geral.

Quando se consideram as ancoragens sociais relacionadas a essa classe, verifica-se que as mães que mais contribuíram para a sua constituição são de classe socioeconômica baixa e têm baixos níveis de escolaridade. Essas ancoragens parecem explicar a constituição da Classe 2, na medida em que são as pessoas menos favorecidas que têm uma maior dificuldade de acesso aos direitos e que são mais vulneráveis à sua violação.

A Classe 1 revela um conteúdo de preocupação com a liberdade de escolha das pessoas, sobretudo no que diz respeito à religião, à orientação sexual e à condenação das formas de discriminação contra negros e homossexuais. Acredita-se que a formação dessa classe se dá em função dos efeitos das lutas dos movimentos sociais, sobretudo, daqueles relativos aos negros e aos homossexuais. A realização de movimentos populares como as paradas gays e a celebração do Dia da Consciência Negra são eventos cada vez mais divulgados na sociedade. Além disso, não raro, a mídia aborda problemáticas referentes à discriminação racial ou de orientação sexual. Ademais, a constante veiculação de notícias de guerras no Oriente Médio com fundo religioso, ou os atentados terroristas com homens-bomba, justificados pelas diferenças religiosas, tem feito crescer na população o anseio por uma maior tolerância religiosa. Finalmente, considera-se que a ausência de ancoragens sociais nessa classe, de modo semelhante ao discutido com relação à Classe 3, pode significar que as representações dessa classe ainda não estão bem sedimentadas e ainda não se configuram como convenções sociais.

A partir de uma visão geral dos dados, pode-se considerar que o contexto social, econômico e educativo diferencia de modo claro o pensamento sobre os direitos de diferentes gerações: as mães de classe socioeconômica baixa e de baixos níveis de escolaridade ressaltam o pensamento da violação dos direitos, enquanto que mães de classe média e com nível de escolaridade superior ressaltam o papel do governo como provedor dos direitos.

7. Considerações Finais



De modo geral, observa-se que, nas questões referentes à associação livre de palavras, ao conhecimento dos direitos da criança e do adolescente e aos direitos de diferentes gerações, as mães que mais contribuíram para as classes constituídas pelos direitos sociais provinham de uma classe socioeconômica baixa, enquanto que, na questão relativa ao conhecimento dos direitos, a classe relativa aos direitos sociais foi constituída por respostas, sobretudo, de mães que pertenciam à classe média. Supõe-se que esses resultados ocorrem pelo fato de que a associação livre, o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente e as questões referentes aos direitos de diferentes gerações levaram as mães a pensarem na sua própria situação e na situação dos seus filhos, enquanto que a questão referente ao conhecimento dos DH evoca um conhecimento formal que, provavelmente, está mais relacionado a um maior nível de escolaridade, próprio das mães de classe média.

Chama atenção, também, o fato de que, em todas as questões, as classes referentes a uma visão negativa e mais restrita dos DH (crítica aos DH e às situações de ausência de direitos ou da sua violação) estão relacionadas a mães de nível socioeconômico baixo e de baixo nível de escolaridade. Por outro lado, uma visão positiva (normas benéficas) e mais ampla dos direitos (direitos sociais, individuais e de grupos) provém de mães de nível socioeconômico médio e de nível de escolaridade superior. Supõe-se que essa diferença pode ser explicada pelo fato de que as mães de classe média têm um acesso mais amplo aos direitos, de modo geral, enquanto que as mães de classe socioeconômica baixa, sobretudo em função da deficiência do governo no provimento dos direitos, vivenciam muitas situações em que se veem sem direitos ou em que seus direitos são violados.

Ainda é importante ressaltar que as classes que apresentam uma visão de que o governo é o responsável pela implementação dos direitos, tanto em questões mais gerais como em questões mais específicas, são constituídas, principalmente, por mães de classe média e que tinham nível de escolaridade superior. Assim, acredita-se que esta visão re-

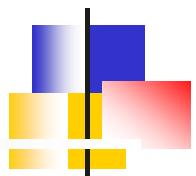
quer, para sua elaboração, certo nível de conhecimento e de acesso a boas fontes de informação.

No que diz respeito às limitações deste estudo, considera-se que o fato de as análises feitas por meio do Alceste não envolverem todo o *corpus* e o fato de as ancoragens sociais próprias de cada classe nem sempre se referirem a todas as variáveis sociodemográficas consideradas na pesquisa deixam sem respostas algumas questões: como uma classe caracterizada por determinadas ancoragens sociais se comporta frente às demais ancoragens? A partir dessa consideração, julga-se importante a realização de uma análise complementar que dê conta dos detalhes que escapam à análise do Alceste. Uma alternativa para isso seria o uso da análise de conteúdo proposta por Bardin (2000).

Com relação às dificuldades encontradas, considera-se que a amostra selecionada foi de difícil acesso, o que tornou a coleta de dados demorada e trabalhosa, uma vez que teve de ser realizada em domicílio. Neste sentido, recomenda-se o uso de amostras menores na realização de pesquisas semelhantes. Além disso, considera-se que o tamanho do questionário tornava a entrevista longa e demandava uma quantidade excessiva de tempo para as transcrições das respostas obtidas por meio deles. Assim, julga-se que seria mais adequado trabalhar com um questionário com um menor número de questões.

Quanto aos desdobramentos decorrentes da realização do presente trabalho, pode-se considerar, em primeiro lugar, que, tendo esta pesquisa versado sobre as representações das mães sobre os DH, é importante conhecer como as mães transmitem essas representações para seus filhos e quais os principais conteúdos transmitidos. Em segundo lugar, os dados obtidos na presente pesquisa podem subsidiar a construção de instrumentos de medidas psicológicas que avaliem a amplitude da compreensão das mães acerca dos DH, o que permitiria a avaliação de programas de intervenção, por meio de um instrumento sensível à mudança da compreensão das mães sobre os DH.

8. Referências Bibliográficas



- Álvaro, J. L.; Garrido, A. (2006). Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas. São Paulo: ED. McGraw-Hill.
- Alves, J. A. L. (2007). *Os Direitos Humanos como Tema Global*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil (2009, 02 de dezembro). Analfabetismo funcional atinge 28% da população brasileira, mostra pesquisa. *Folha Online*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u660997.shtml>
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa: Persona.
- BBC Brasil. (2010, 20 de janeiro). ONG diz que mortos em conflitos religiosos na Nigéria chegam a 200. *Globo.com*. <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1455347-5602,00.html>
- Bobbio, N. (2004). *E Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Camino, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq.
- Camino, L. (2005) Os Direitos Humanos e a Psicologia enquanto instituição produtora do saber. In Conselho Regional de Psicologia 2ª Região (Org.) Compromissos e Comprometimentos da Psicologia. Anais do II Seminário de Psicologia e Direitos Humanos (pp. 73-77).
- Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia, Natal*, v. 9, n. 1, p. 25 – 34.
- Camino, C., Galvão, L., Rique, J. & Camboim, A. (2006). “Influência do contexto social nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça”. In: Jesuíno, J. C.; Paredes, A. & Camargo, B. V. (orgs.). *Práticas e Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Camargo, B. V. (2005). “Alceste: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais”. In: Moreira, A. S. P., Camargo, B. V., Jesuíno, J. C. & Nóbrega, S. M. (orgs.). *Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: editora Universitária.
- Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A.S. & Gonzalez, L. (1995). La représentacion sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'entude et les limites de l'universalité. In: *Journal international de Psychologie*, 30, p. 181-212.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Doise, W. (2002). *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F. (1998). *Human rights and Genevan youth: a developmental study of social representations*. *Journal of Psychology*, v. 57, n. 2, p. 86-100.

- Doise, W., Spini, D. & Clémence, A. (1999). *Human rights studied as social representation in a cross-national context*. European Journal of Social Psychology, 29, 1-29.
- Durkheim, E. (2001). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Martin Claret. (Original publicado em 1895).
- Farr, R. (2002). *As raízes da psicologia social moderna* (5^a edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Feitosa, I. (2009). *Representações Sociais dos Direitos Humanos de Estudantes Pessoenses de Escolas Públicas e Privadas*. João Pessoa. 127 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).
- Fernandes, C. S. & Camino, C. (2006). *Adolescentes, TV e Direitos Humanos*. prim@ facie – ano 5, n. 9, p. 73-80.
- Galvão, L. (2005). *Concepção de Adolescentes em Conflito com a Lei sobre Direitos Humanos e Justiça*. João Pessoa. 243 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).
- Gouveia, M.L.A. (2007). *Concepções de agentes de políticas públicas e de crianças em contexto de abrigo sobre Direitos Humanos*. Tese de Doutoramento (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
- Hoffman, M. L. (1975). *Desenvolvimento Moral*. In Carmichael – Psicologia da Criança. Vol. 9, pp. 1 – 157. São Paulo: EPU – EDUSP.
- Hunt, L. (2009). *A Invenção dos direitos Humanos: Uma História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lafer, C. (2009). *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marra, L. & Bousi, M. (2002, 01 de outubro). Massacre do Carandiru, que deixou 111 mortos, completa 10 anos. *Folha online*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u60163.shtml>
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 1975).
- Maffettone, S., & Veca, S. (2005). *A idéia de justiça de Platão a Rawls*. São Paulo: Martins Fontes.
- Paz, M. M. A. (2008). *Valores Morais e Direitos Humanos: Uma Análise das Concepções de Professores*. João Pessoa. 225 p. (Tese de Doutorado em Psicologia Social – Universidade Federal da Paraíba).

Piaget, J. (1977). *O juízo moral na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1932).

Portal G1 de Notícias. (2010, 23 de março). Bahia: 126 municípios decretam estado de emergência por estiagem. *Globo.com*. <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/03/bahia-126-municípios-decretam-em-estado-de-emergencia-por-estia-gem.html>

Ribeiro, A. S. M. (2004). *Alceste: Análise Quantitativa de Dados Textuais*. Brasília: Instituto de Psicologia – UnB.

Santos, M. (2009). *A Representação Social de Funcionários de uma Instituição Ressocializadora sobre os Direitos Humanos dos Adolescentes*. João Pessoa. 158 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).

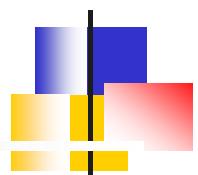
Spini, D., & Doise, W. (1998). *Organizing principles of involvement in human rights and their social anchoring in values priorities*. European Journal of Social Psychology, v. 28, p. 603-622.

Staerklé, C., & Clémence, A. (2004). *Why People are Committed to Human Rights and Still Tolerate Their Violation: A Contextual Analysis of the Principle-Application Gap*. Social Justice Research, 17, 389-406.

Trindade, J. D. de L. (2002). *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Fundação Petrópolis.

Vargas, R. (2010, 15 de abril). Pantanal perde 2 áreas da cidade de SP para carvão em 3 anos. *Folha.com*. Retirado do <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10-007u716309.shtml>

9. Apêndice



Roteiro de Entrevista Sobre os Direitos Humanos

Nome –

Idade –

Escolaridade –

Religião –

Tipo de escola –

Trabalha? Onde? O que faz? –

Renda familiar –

Número de filhos –

Idade e sexo dos filhos –

Bairro onde mora –

Tipo de escola em que os filhos estudam –

1 – O que lhe vem a mente quando se fala em Direitos Humanos?

2 – Quais os Direitos Humanos que você conhece?

3 – Na sua opinião, o que é ter um direito?

4 – Quem lhe falou sobre os Direitos Humanos?

5 – Quais os Direitos da Criança e do Adolescente que você conhece?

6 – Na sua opinião, o que é ter liberdade?

7 – O que você pensa sobre as pessoas terem a religião que elas quiserem?

8 – O que você pensa sobre o fato de as pessoas não terem casa?

9 – Quando você vê notícias sobre a situação de violência das cidades, o que você pensa?

10 – O que você pensa da situação das crianças que não podem ir à escola?

11 - O que você pensa sobre as pessoas que não conseguem trabalho?

12 – O que você pensa sobre se ter momentos de lazer (descansar, ver televisão, ir à praia, conversar com os amigos, ir ao cinema, etc.)?

13 – O que você pensa sobre a situação das pessoas que estão doentes, mas não têm dinheiro para se tratarem?

14 – O que você pensa sobre a situação dos portadores de deficiências físicas (os que usam cadeira de rodas, os cegos, os surdos, os mudos, etc.)?

15 – O que você pensa sobre a situação dos gays, das lésbicas, dos travestis?

16 – O que você pensa sobre a situação dos negros e dos índios?

17 – O que você pensa quando passa na TV a situação dos presos que estão sendo maltratados, espancados, ou que estão em celas superlotadas?

18 – Pense agora na natureza, nas florestas, nos rios, no ar, nos animais. O que lhe vem à mente a esse respeito?

19 – O que você pensa quando vê na TV que estão devastando as matas e as florestas?

20 – O que você pensa quando escuta que estão matando ou maltratando os animais?

21 – O que você pensa das secas, dos rios secando?