



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

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE ESTUDANTES
PESSOENSES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Izayana Pereira Feitosa

João Pessoa

2009

Izayana Pereira Feitosa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE ESTUDANTES
PESSOENSES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Pereira dos Santos Camino

João Pessoa
2009

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

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE ESTUDANTES
PESSOENSES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Por

Izayana Pereira Feitosa

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa
2009
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE ESTUDANTES
PESSOENSES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Autora
IZAYANA PEREIRA FEITOSA

Banca Avaliadora:

Prof.^a Dr.^a Cleonice Pereira dos Santos Camino
(orientador)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Pereira Alberto
(Avaliador interno)

Prof.^a Dr.^a Márcia Ávila Paz

Prof.^a Dr.^a Luciana Maia

João Pessoa
2009

“Os direitos humanos não são um dado,
mas um construído, uma invenção humana, em
constante processo de construção e reconstrução”
(Hannah Arendt)

À memória de Aladyana,
pelos tantos sonhos que ficaram por se concretizar...

AGRADECIMENTOS

A Deus, que merece todo o meu louvor e gratidão, por estar sempre ao meu lado;

A Mainha, Ana Marta, e a Painho, Raimundo, por sempre terem me incentivado e acreditarem em mim;

A minhas irmãs (Rayana, Mirely e Renata) e a minha Tia Val por tudo o que vocês representam para mim;

A professora e amiga Cleonice Camino (Cleo), por toda orientação, incentivo e amizade incondicional;

À professora Fátima Pereira, pelas ricas contribuições e pela gentileza de ler essa dissertação;

À Márcia por todas as contribuições a este trabalho, deste a elaboração do projeto e pela amizade...

Ao professor e amigo Júlio Rique por todo incentivo no estágio docência e pelas críticas e sugestões dadas a esse trabalho;

A Jack, Pablo, Polliana, Natália, Ana Paula, Mayra e Kátia, por terem aceitado o meu convite para entrevistar as crianças e adolescentes;

A todos os membros do NPDSM;

A médica e amiga Dra. Giani por ter cuidado de mim;

A meus amigos de turma, Miry, Cris, Thaís, Lili, Sandra, Aurora, Lúcia, Giovani, Diógenes, Carla, Mirinha, Osório, por dividirem comigo os momentos de aflição e alegria.

A todos os professores e funcionários do mestrado em Psicologia Social que contribuíram para a minha formação;

Aos professores, diretores e funcionários das escolas pesquisadas, pela recepção e apoio;

Aos estudantes que participaram dessa pesquisa; sem vocês essa dissertação não existiria;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

E a todos quanto, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas -----	I
Lista de Siglas -----	III
Resumo -----	IV
Abstract -----	V
Introdução -----	14
Capítulo I -----	
1. História e fundamento dos Direitos Humanos -----	18
1.1 A Abordagem Social da História dos Direitos Humanos -----	18
1.2- A Revolução Americana -----	22
1.3- A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão -----	26
1.4- Fundamentos dos Direitos Humanos -----	29
Capítulo II -----	
2. Direitos da Criança e do Adolescente -----	33
2.1. A construção sócio-histórica da infância -----	33
2.2 A evolução histórica dos direitos da criança no Brasil -----	35
2.3. O Estatuto da Criança e do Adolescente -----	39
Capítulo III -----	
3. Teoria das Representações Sociais -----	46
3.1- A Teoria Psicossociológica de William Doise -----	54
Capítulo IV -----	
4. Estudos Empíricos -----	66
Capítulo V -----	
5. Método -----	84
5.1- Delineamento -----	84
5.2- Participantes -----	84
5.3- Instrumentos -----	84
5.4- Procedimentos -----	85
5.4.1- Procedimento Ético -----	85
5.4.2- Procedimento de Coleta -----	86
5.4.3- Procedimento de Análise -----	87
Capítulo VI -----	
6. Resultados -----	89
6.1- Dados sócio-demográficos e Experiências de Socialização -----	89
6.2- Entrevista sobre os Direitos -----	97
7. Discussão -----	120
Capítulo VIII -----	
8. Considerações Finais -----	132
Referências -----	
Anexos -----	
Apêndice -----	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Com quem você mora?” (N=400)	89
Tabela 2: Freqüências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes sobre o tipo de religião que professam/professavam (N=400)	90
Tabela 3: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes categorizadas quanto ao tipo de trabalho desempenhado (N=104)	93
Tabela 4: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dados a questão “O que você faz durante o dia?” em função do grupo de idade dos participantes (N=400)	96
Tabela 5: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “O que você faz durante o dia?” em função do tipo de escola dos participantes (N=400)	96
Tabela 6: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dados a questão “O que você faz durante o dia?” em função do sexo do participante (N = 400)	97
Tabela 7: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas a questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)	98
Tabela 8: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do tipo de escola dos participantes (N = 400)	98
Tabela 9: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função da religião dos participantes (N = 400)	99
Tabela 10: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)	105
Tabela 11: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do tipo de escola dos participantes (N = 400)	106
Tabela 12: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas a questão “O que é ter um direito?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)	108
Tabela 13: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” em função do grupo de idade dos participantes (N=400)	112

Tabela 14: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” em função do tipo de escola (N=400)_____112

Tabela 15: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” (N=400)_____112

Tabela 16: Freqüências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão: “Que direitos, no Brasil, você acha que são respeitados?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)_____118

LISTA DE SIGLAS

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

RS- Representações Sociais

OIT- Organização Internacional do Trabalho

Resumo

O objetivo desse estudo foi conhecer as representações que crianças e adolescentes têm dos DH. Para alcançar este objetivo, o enfoque teórico adotado é a Teoria Psicossociológica de Willem Doise sobre os Direitos Humanos. Participaram deste estudo 400 estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, com idades de 8 a 12 anos (crianças) e 14 a 18 anos (adolescentes), divididos igualmente quanto ao sexo. O instrumento utilizado constou de 1) Questionário sócio-demográfico e 2) uma entrevista semi-estruturada sobre os Direitos. Os instrumentos foram administrados de duas formas: individualmente para as crianças e coletivamente para os adolescentes. As entrevistas foram transcritas e em seguida foi feita uma análise do conteúdo semântico de Bardin sobre as questões abertas e foram realizadas análises estatísticas não-paramétricas (Qui-quadrado). Os direitos mencionados pelos estudantes constam nos documentos jurídicos e institucionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os estudantes relataram usufruir de variadas e diferentes fontes de informação acerca dos direitos humanos, contudo, a escola foi citada com maior frequência por todos os participantes no cômputo geral das respostas. As crianças mencionaram, em primeiro lugar, a escola como fonte do conhecimento dos direitos, e em segundo, que ninguém havia lhes falado sobre o tema; afirmando que aprenderam sozinhos. Os adolescentes, por sua vez, destacaram a mídia e os amigos como fonte desse conhecimento. Quando considerado o tipo de escola, os estudantes da rede pública disseram ter tomado conhecimento dos direitos por meio de amigos ou não saber, já os da rede privada disseram ter ouvido falar na escola. Quando considerados os direitos conhecidos pelos participantes desse estudo, verifica-se que estes estruturaram suas respostas em torno de um conjunto de elementos explicitados na DUDH. O direito à educação foi o direito mais citado pelos estudantes seguidos dos direitos ao lazer, moradia e alimentação. Os estudantes da rede pública mencionaram o direito ao bem-estar e ao trabalho; já o direito à alimentação mencionado pelos estudantes da rede privada. A análise da questão “para você o que é ter um direito?” mostrou que somente a variável idade/escolaridade teve influência sobre a representação dos direitos. No que tange ao porquê é importante respeitar os direitos, as representações das crianças estavam objetivadas em Assegurar direitos e em Evitar conseqüências negativas bem como em respostas vagas e sem conteúdo. Os adolescentes, por sua vez, deram respostas objetivadas como Harmonia social e Igualdade. Em relação às diferenças encontradas nas respostas dos alunos das diferentes redes de ensino sobre a razão de respeitar os direitos, verifica-se que as representações dos alunos da escola pública foram objetivadas, sobretudo, na idéia de Evitar conseqüências negativas e que houve número de respostas categorizadas como Não pertinentes; já as representações dos estudantes da rede privada foram objetivadas nas concepções de Legalidade. Em relação aos direitos considerados como respeitados, as crianças citaram o direito ao respeito, à moradia, proteção, segurança, trabalhar, dever e evoluir; os adolescentes disseram que nenhum ou poucos direitos são respeitados, sinalizando um total descrédito por parte dos adolescentes quanto ao respeito dos direitos em nosso país. Os resultados foram discutidos com base na Teoria das Representações Sociais e em estudos empíricos pertinentes. Julgou-se que as representações dos direitos humanos dos estudantes que participaram desse estudo estavam ancoradas, sobretudo, nas variáveis relacionadas idade/escolaridade e o tipo de escola, nas experiências de socialização, corroborando as concepções de Doise.

Palavras-chave: Representações Sociais; Direitos Humanos; Estudantes.

Abstract

The purpose of this study was to know the representations of children and adolescents about Human Rights. In order to do it, the Psycho-sociologic Theory of Willem Doise about the Human Rights was adopted. 400 students of public and private schools of the city of João Pessoa participated of the study. The ages varied from 8 to 12 years old (children) and from 14 to 18 years old (adolescents) and they were equally divided in terms of gender. The instruments were composed by: 1) Socio-demographic Questionnaire and 2) a semi-structured interview about the Rights. The instruments were administrated in two ways: individually for children and collectively for adolescents. Firstly, transcriptions of individual interviews were made and after this a Bardin content analysis about the open questions and non-parametric statistic analysis (Chi-square) were performed. The rights mentioned by the students are registered in juridical and institutional documents, just like the Universal Declaration of Human Rights. The students mentioned they have access to different and varied sources of information about human rights, however, in general, the school was mentioned more frequently by the participants. Firstly, children mentioned the school as a source of information about rights and, secondly, they said nobody had told them about the theme; they had learnt by themselves. On the other hand, the adolescents highlighted the media and friends as sources of this knowledge. When considered the kind of school, the public school students said they had known about the rights by friends or they didn't know, but the private school students said they had heard about the rights in the school. When considered the rights known by the participants of this study, it is verified that the students elaborated their answers related to a group of elements emphasized by the UDHR. The right to education was more mentioned by the students, followed by the rights to leisure, housing and feeding. The public school students mentioned the rights to well-being and to work; however the right to feeding was said by the private school students. The analysis of the question "for you what does 'have a right' mean?" demonstrated that only the variable age/level of school influenced the representations about the rights. In relation to why is important to respect the rights, the representations of children were objectified in To Assure rights and in To Avoid negative consequences, and in vague and without content answers, as well. The adolescents showed answers objectified as Social Harmony and Equality. In relation to the differences found in the answers of the students of different schools about the reason to respect the rights, it is verified that the representations of the students of the public school were objectified in the idea of To Avoid negative consequences and there were answers classified as Non-relevant; but the representations of the private school students were objectified in the conceptions of Legality. In terms of rights considered as respectable, children mentioned the right to respect, housing, protection, security, work, duty, and increase; the adolescents said none or few rights are respected, highlighting disrespect to the rights in our country by the adolescents. The results were discussed based on the Social Representations Theory and in pertinent empiric studies. It was inferred that the representations about human rights of the students of this study were anchored in the variables related to age/level of school and the kind of school, in the socialization experiences, corroborating the conceptions of Doise.

Key-words: Social Representations; Human Rights; Students.

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo teve como objetivo a análise das representações sociais sobre os Direitos Humanos-DH-, e, para tanto, adotou como referencial teórico a visão de Doise (2002a) sobre os DH. De acordo com a visão deste autor, os Direitos Humanos - DH- constantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH-, podem ser definidos, de uma forma simplificada, como “direitos inalienáveis, os quais deveriam beneficiar cada indivíduo da nossa espécie, independente do lugar que ele ocupa e da maneira pela qual ele se comporta na sociedade” (Doise e Clémence, 1996, p.9). Com base nessa perspectiva, todos os seres humanos são iguais em relação aos seus direitos; todos podem os pretender e o seu gozo não pode ser negado a ninguém.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a discussão acerca dos Direitos Humanos vem sendo veiculada pelos meios de comunicação, nos diversos segmentos sociais, políticos, culturais e religiosos. Paz, Camino e Camino (2006) julgam que mesmo estando em grande evidência neste início de século, observa-se que a difusão desse tema anda em descompasso com o respeito aos direitos, uma vez que se presenciam freqüentes casos de violação dos mesmos.

Acredita-se que o conhecimento dos direitos é de fundamental importância no que concerne à formação de uma consciência crítica, levando o cidadão a tornar-se capaz de analisar a realidade e reivindicá-los, isto é, só conhecendo os seus direitos é que se pode lutar por eles.

Segundo Freitas (2002), a partir do momento em que o cidadão se reconhece como um sujeito de direitos, ele tem condições de exercer plenamente a sua cidadania; a idéia de cidadania desse autor é semelhante à da filósofa Hannah Arendt, ou seja, é o direito de ter direitos. Todavia, Freitas destaca que a cidadania coexiste na sociedade

contemporânea com as desigualdades, e deste modo, mesmo sendo vistos como naturais, os direitos, em detrimento das relações de poder e exploração, não são assegurados; o que conduz às pessoas privadas de seus direitos a ficarem à margem dos processos socioeconômicos e políticos e assim, tornam-se algo “supérfluo” na sociedade e excluídas do espaço público. Para este autor, o oposto da idéia de cidadania é a pobreza política, caracterizada pela falta de conhecimento acerca dos direitos e da sua eventual falta de organização coletiva para reagir a determinadas condições, e, desta maneira, a cidadania desponta como a condição necessária para que o sujeito reivindique os seus direitos formais, que lhe são negados efetivamente, e assim, possam emergir como sujeitos políticos. No entendimento de Bobbio (2002), a falta de conhecimento e a conseqüente falta de reivindicação dos direitos constituem um grande obstáculo a sua efetividade.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento dos direitos é de suma importância no que concerne à formação do cidadão, o presente estudo procurou conhecer as representações que estudantes de escolas públicas e privadas de João Pessoa têm acerca dos DH, uma vez que a escola é um espaço promotor da divulgação deste conhecimento.

Este estudo foi realizado com base na pesquisa de Camino (2005) sobre as concepções de direitos de crianças e adolescentes. Na pesquisa desta autora, foram apresentadas diferentes questões às crianças e adolescentes para verificar o conhecimento dos direitos, a importância que atribuíam aos direitos e a fonte do conhecimento. Entretanto os dados dessa pesquisa não permitiram verificar a influência de variáveis sócio-demográficas (como o trabalho, a pessoa com quem mora e a religião) sobre as respostas dos participantes, o que é de grande importância segundo Doise (2002a) na análise das respostas sobre os direitos. Além disso, dado o número

relativamente baixo dos participantes da pesquisa de Camino (80 adolescentes e 80 crianças), algumas análises com o qui-quadrado, para verificar diferenças entre sexo, entre tipo de escola foram prejudicadas. Tendo em vista essas limitações, neste estudo, a amostra foi ampliada, algumas perguntas subjetivas tornaram-se objetivas e foram consideradas, além das variáveis idade/escolaridade, sexo e tipo de escola, as variáveis trabalho, religião e pessoa com quem o participante morava.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda a história e o fundamento dos Direitos Humanos; o segundo trata dos Direitos da Criança e do Adolescente; o terceiro trata da Teoria das Representações Sociais e da Abordagem Psicossociológica de William Doise acerca dos Direitos Humanos; o quarto capítulo consta de um levantamento de estudos empíricos realizados sobre o tema dos DH; o quinto capítulo apresenta o método; o sexto são descritos os resultados, o sétimo capítulo apresenta a discussão dos resultados com base no enfoque teórico adotado e nos resultados de trabalhos empíricos, e, finalmente, o oitavo capítulo apresenta as considerações finais.

1. HISTÓRIA E FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

1.1 A Abordagem Social da História dos Direitos Humanos

Trindade (2002) expõe a história dos Direitos Humanos a partir da perspectiva da história social, isto é, adota um método de estudo que visa compreender como e por quais motivos as forças sociais interferem no desenvolvimento e na efetividade prática dos direitos humanos na sociedade. A escolha desse método implica em questionamentos que o autor considera intrigantes:

Se o espírito geral e as aspirações que compõem o conjunto de noções do que hoje chamamos de direitos humanos são muito antigos, por que durante milênios produziram efeitos sociais tão escassos, só exercendo influência fragmentária ou transitória na vida real e cotidiana da maioria dos humanos? Por que essas noções só começaram a vingar precisamente no final do século XVIII, precisamente em alguns países do hemisfério ocidental, na forma e conteúdo específicos que assumiram? (Trindade, 2002, p. 17).

Segundo Trindade (2002), a resposta para tais questionamentos dada pelo senso comum seria que, antes daquela época, a humanidade “não estava preparada” para belas idéias. No entanto, o autor discorda desse argumento, pois para ele, os explorados e humilhados de todas as épocas sempre estiveram “preparados” para gozar a liberdade, a igualdade e o respeito, sempre direcionando esforços nas lutas pelos seus direitos. Na verdade, a outra parte das pessoas, os que se beneficiaram ou se beneficiam da exploração e opressão, é que não estava “preparada” para aceitar que a maioria realmente tivesse ou tenha acesso aos direitos e a sua efetiva garantia.

Uma outra resposta, também proveniente da argumentação do senso comum, era a de que faltavam “grandes homens” com “grandes idéias”, e somente no século XVIII estes homens surgiram para inspirar e conduzir as pessoas na luta pelos seus direitos.

Trindade (2002) contesta essa concepção destacando que em quase todas as épocas e em diferentes localidades, dadas determinadas condições históricas, emergiram as figuras dos filósofos, líderes, antecipadores, profetas e grandes mentes que almejavam concretizar utopias impossíveis ou historicamente prematuras. Contudo, as idéias inovadoras desses homens eram inexeqüíveis uma vez que o sistema feudal consistia num obstáculo, já que a economia não dava suporte à produção de excedentes para a troca externa ao feudo, isto é, limitava-se somente a subsistência, não havia mobilidade social, colheitas e fomes devastadoras configuravam o cenário das classes desfavorecidas da época; a nobreza e o clero não sofriam as conseqüências deste quadro, pois estocavam grãos, estes também deveriam dar assistência aos deserdados e famintos (inválidos, viúvas e órfãos). Em relação à ideologia da época, este autor destaca a forte influência da religião que condenava a usura, o lucro e a ambição. Contudo, os servos camponeses, que constituíam a maior parcela da população, demonstravam insatisfação com as condições de vida a que eram submetidos através de revoltas; algumas vezes obtiam êxito e algumas concessões dos senhores feudais, e em outras eram duramente massacrados.

A Peste Negra também foi responsável pelo enfraquecimento da crença de que os sacerdotes e os nobres eram investidos de uma proteção divina, já que nobres padres e plebeus foram atingidos indistintamente. Outro movimento citado por Trindade (2002) é a Revolta dos Camponeses na Inglaterra, no ano de 1381, desencadeada pela indignação contra um novo imposto e pelo fim da servidão a terra. Além dos camponeses, os trabalhadores das cidades também protestavam contra as más condições de trabalho na indústria têxtil. Essa onda de revoltas que teve início na segunda metade do século XIV, “abriu a época dos abalos sociais” que nos quatrocentos anos subseqüentes terminaram pondo fim ao regime feudal na Europa.

Para Cotrim (1997), com o fim do feudalismo a sociedade européia havia mudado drasticamente: o domínio dos reis, nobres, e padres sobre o restante do povo diminuiu consideravelmente. Além dos camponeses que articulavam revoltas, havia outro segmento que se mostrava contrário à vigência do sistema feudal. Tratava-se de uma nova classe, chamada de burguesia, composta pelos habitantes dos “burgos”, que eram pequenas cidades que surgiam em meio aos cruzamentos comerciais. Estas pessoas conseguiram acumular capitais a partir das atividades comerciais nos burgos e da exploração da força de trabalho de outros; passando a exercer considerável influência em das cidades da Europa ocidental nos séculos XV e XVI; os burgueses concediam empréstimos a reis, mercadores e senhores feudais e algumas vezes participavam da administração do Estado Monárquico através do trabalho de assessores competentes.

O regime feudal não era compatível com os interesses dessa nova classe emergente, e da mesma forma que os camponeses, a burguesia apresentava reais motivos para reivindicar a libertação das amarras do feudalismo (Cotrim, 1997), no entanto mantinha-se distante das agitações sociais da época. Todavia, as revoltas dos camponeses continuaram ocorrendo, o comércio seguiu em plena expansão juntamente com o crescimento das cidades. A burguesia foi sendo cada vez mais fortalecida e, em contrapartida, a nobreza e o clero foi perdendo prestígio e poder.

A atmosfera intelectual passava também por profundas transformações decorrentes do apogeu do racionalismo. Trindade (2002, p. 37) comenta que a razão passou a ser considerada como “a potência finalmente capaz de entender a natureza e a sociedade, explicar a própria religião, libertar o homem dos seus terrores seculares, desvendar todos os mistérios, reformar tudo”. Estas mudanças de ordem intelectual motivaram o surgimento de uma corrente filosófica que influenciou profundamente o pensamento daquela época, o Iluminismo e que teve início no século XVII, conforme

explicita Martinez (1996). Os filósofos do Iluminismo contribuíram de forma significativa com as argumentações de ordem intelectual. De acordo com Magalhães (2000), o Iluminismo é fundamentado no Racionalismo, e, segundo esta corrente de pensamento, tudo deveria e poderia ser explicado através da razão.

Para Palazzo (1998), os filósofos iluministas trouxeram à tona o conceito de Direitos Humanos ao explicitar a idéia de dignidade humana no centro de uma eclosão de novas idéias oriundas da fé na razão. Também podemos mencionar a importância de uma corrente que teve grande relevância no que se refere ao pensamento burguês; trata-se do Jusnaturalismo de base racional, corrente essa que influenciou os revolucionários da França e postulava a existência de um direito intimamente relacionado com a noção de justiça e da moral e que poderia ser descoberto/produzido pelo espírito humano, desde que se procedesse à sua investigação com os rigores do raciocínio, configurando-se então como expressão moral de possibilidades inalienáveis, universais e eternas do ser humano (os direitos naturais humanos).

A concepção de direito natural de base racional foi facilmente assimilada pela burguesia, constituindo assim, uma ideologia com o propósito de combater as idéias vigentes anteriormente, isto é, tudo que fosse proveniente do sistema feudal. Magalhães (2000) destaca que o Liberalismo Clássico, característico do Estado Liberal, refletia o pensamento econômico do *laissez-faire, laissez-passer* e possibilitava aos cidadãos que exercessem a livre concorrência “de modo que o egoísmo de cada um ajudasse a melhoria do todo” (Magalhães, 2000, p. 28). Vale ressaltar que a base do Estado Liberal é o direito absoluto e intocável à propriedade, o que atendia às necessidades/ prioridades dos burgueses.

Todos os argumentos acima explicitados constituíram um vasto conjunto de idéias que propiciou os fundamentos teóricos para que a burguesia se percebesse como

“portadora legítima de interesses individuais”. Neste sentido, ocorreram profundas transformações sociais que desencadearam as Revoluções Americana e Francesa.

1.2. A Revolução Americana

Para Trindade (2002), em meio ao cenário de grandes turbulências da Europa na época da Restauração, os Estados Unidos da América eram considerados a “terra da liberdade” pelo menos no que tangia aos emigrados da Europa e seus descendentes, do sexo masculino e principalmente se estes fossem abastados. Entretanto, os índios e os povos escravizados trazidos da África eram duramente massacrados (Cotrim, 1997). Mesmo constituindo a maior parcela da população, índios e escravos não eram possuidores dos direitos ditos “naturais” do homem, uma vez que isso representava um entrave à expansão econômica. Os escravos não podiam pleitear qualquer espécie de direito, pois eram meros objetos de comércio segundo a legislação das metrópoles coloniais, fato que persistiu com a independência americana (Tosi, 2003).

Diferentemente dos escravos e índios, os europeus dominantes gozavam de mais liberdade individual na América do Norte do que na Europa. Para Trindade (2002), isto decorria do fato de o sistema feudal não ter se consolidado na América como modo de organização social e econômica, a não ser por meio de algumas manifestações ideológicas tardias e diluídas. A Inglaterra havia se livrado do Absolutismo Monárquico cem anos antes da França e do restante da Europa; havia desenvolvido também noções de liberdade individual, garantias pessoais e autonomia política local, estas noções foram estendidas aos súditos brancos das treze colônias norte-americanas, com restrições semelhantes as que vigoravam na metrópole, como por exemplo, o voto censitário (direito de voto mediante as posses).

A sociedade colonial foi tornando-se cada vez mais complexa e houve o fortalecimento de uma complexa classe local dominante. Classe esta formada pelos grandes negociantes, advogados, proprietários de terras e fazendeiros de prestígio que estavam se interessando cada vez mais pela vida política. Cotrim (1997) destaca que durante as últimas três décadas do século XVIII, a Inglaterra iniciou abusivas tributações sobre os produtos americanos, para compensar as consideráveis perdas que ocorreram em detrimento da guerra contra a França, bem como tomou medidas consideradas agressivas, como a permanência de exércitos em território americano que aplicavam sua força sobre a população. Tais medidas deram origem à revoltas da parte dos colonos, que passaram a não mais aceitar o controle colonial, o que propiciou o movimento de independência; os colonos consideravam tais medidas lesivas aos seus interesses comerciais e financeiros.

A rebeldia dos colonos recebeu represálias, no entanto estes não se intimidaram, mas sim intensificaram a resistência. Com isso, os acontecimentos subsequentes precipitaram-se para a Guerra de Independência que se estendeu de abril de 1775 a setembro de 1783. Os norte-americanos receberam apoio econômico e militar da França e da Espanha. Neste ínterim, foram proclamadas as célebres declarações americanas de direitos, a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, datada de 12 de junho de 1776, e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América de 4 de julho de 1776 (Cotrim, 1997).

No que diz respeito à Declaração de Direitos do Bom povo de Virgínia, Trindade (2002) destaca que esta declaração é considerada a primeira declaração de direitos dos tempos modernos; era dividida em dezesseis sessões que enunciavam princípios e garantias que sintetizavam igualdade natural de todos os homens e a existência de direitos inatos de que não podiam ser privados. Com relação à Declaração

da Independência dos Estados Unidos, Trindade (2002, p. 97) faz referência ao seu 2^o parágrafo:

Consideramos per si evidentes as verdades seguintes, que todos os homens são criaturas iguais, que são dotados pelo seu Criador com certos direitos inalienáveis; e que, entre estes, se encontram a vida, a liberdade e a busca da felicidade.

De acordo com Trindade (2002), declarações semelhantes foram emitidas por várias das colônias que se transformariam em Estados Federados do novo país. A constituição americana, aprovada na Convenção de Filadélfia de 17 de setembro de 1787, à princípio não incorporava uma declaração de direitos fundamentais do indivíduo, no entanto, nove das treze ex-colônias exigiam que isto fosse providenciado para que fosse ratificada a Constituição e para que aderissem à federação. Acatou-se, então, a reivindicação e surgiram as dez primeiras emendas da Constituição aprovadas em 1791. Outras emendas aprovadas nos séculos XIX e XX foram acrescentadas as primeiras e configuram o que se chamou de *Bill of Rights*, que foram promulgados no momento em que as colônias inglesas manifestaram o desejo de se emanciparem do controle exercido pelo Parlamento inglês.

De acordo com Tosi (2003), as Declarações e a Constituição americanas tinham seu fundamento na filosofia jusnaturalista da época e na tradição constitucional inglesa; limitavam o poder arbitrário dos governantes sobre a pessoa e ampliavam a autonomia do indivíduo em relação ao Estado. Estas declarações tratavam apenas de direitos civis e políticos e não traziam nenhuma cogitação de direitos sociais. As várias declarações de direitos das colônias norte-americanas não davam aos escravos os mesmos direitos conferidos aos homens livres. Os direitos civis e políticos enunciados, mesmo sob a égide do universalismo, não foram de imediato estendidos aos homens pobres, escravos, índios e mulheres. Passaram-se mais noventa anos para que os escravos negros fossem legalmente emancipados em todo território do país, isto só ocorreu mediante uma guerra

civil que deixou mais de 600 mil mortos entre os anos de 1861 e 1865. O texto da declaração norte-americana de Independência torna-se importante por diversos motivos, dentre eles pode-se destacar que este apresentava os primeiros testemunhos dos princípios democráticos na história dos Direitos Humanos modernos, princípios como soberania popular e os pilares da independência americana, que só chegaram à Europa depois do ano de 1789 a partir de modificações no quadro sócio-político causadas pela Revolução Francesa. Tosi comenta, ainda, que as Declarações de direitos da Inglaterra e dos Estados Unidos tornaram-se importantes pelo fato de terem reconhecido os direitos naturais como sendo direitos positivos, que estavam acima de qualquer legislação e notadamente reconhecidos pelo Estado como direitos fundamentais. Os textos provenientes dos movimentos revolucionários norte-americanos não tiveram a repercussão daqueles que emanaram da Revolução Francesa, contudo, o movimento americano favoreceu a consolidação da primeira República Moderna, o que confere pioneirismo aos princípios de cidadania que ali surgiram.

Trindade (2002) ressalta que o fato de a Revolução Americana ter acontecido na década anterior à Revolução Francesa e por ter produzido declarações de direitos antes, suscitou uma polêmica, (que atualmente é mera curiosidade acadêmica), que era a da Declaração Americana ter sido a “referência inspiradora” dos revolucionários franceses. O que chama atenção sobre este questionamento é que Benjamim Franklin e Thomas Jefferson foram embaixadores dos Estados Unidos na França entre os anos de 1776 e 1789. De acordo com Silva (1985, citado por Trindade, 2002, p. 101):

as fontes filosóficas e ideológicas das declarações de direitos americanas, como a francesa, são européias...os franceses de 1789 somente tomaram de empréstimo a técnica das declarações americanas, mas estas não eram, por seu turno, senão reflexo do pensamento político europeu e internacional do século XVIII.

1.3. A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

A história dos Direitos Humanos tem como importante marco a Revolução Francesa, um dos grandes acontecimentos históricos do mundo contemporâneo (Bobbio, 2002).

Segundo Cotrim (1997), no final do século XVIII, a França apresentava profundas desigualdades sociais, divergências políticas e uma economia bastante comprometida; aquela época, era o país mais populoso da Europa Ocidental e apresentava uma sociedade dividida em três estados: o primeiro deles era formado pelo clero, o segundo pela nobreza e o terceiro pelos camponeses e pela burguesia. Os membros do terceiro estado representavam 96% da população total do país, formavam uma massa economicamente heterogênea que se opunha aos privilégios concedidos à nobreza e ao clero e reivindicavam um regime jurídico de igualdade de todos perante a lei. A economia da França do final do século XVIII, segundo Cotrim (1997), era predominantemente agrária e mantinha estruturas feudais, a produção agrícola era insuficiente, uma vez que, constantes problemas climáticos como secas e inundações agravavam a situação da agricultura. Com isso, grande parcela da população vivia num estado de miséria, fome e desesperança. O *déficit* econômico decorrente da crise da indústria têxtil também era bastante comprometedor. Ademais, as despesas do Estado eram superiores às receitas do tesouro público, e a única maneira de sanar este *déficit* era promover uma reforma tributária que eliminasse a isenção de impostos concedidos às ordens privilegiadas do clero e da nobreza, entretanto estas ordens não estavam dispostas a perder seus privilégios.

Para Trindade (2002), a burguesia passou a ter mais consciência de seus interesses econômicos e sociais e de que o desenvolvimento do capitalismo exigia uma

reestruturação do Estado. Esta classe percebeu a importância de combater o Absolutismo Monárquico e os privilégios do clero e da nobreza. Assim, de acordo com Martinez (1996), a burguesia se apresentava como a principal força de renovação (em países desenvolvidos (como França e Inglaterra) no tocante às questões políticas e sócio-econômicas. Para isso, utilizou-se do fundamento filosófico das idéias iluministas e, assim, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade passaram a ser difundidos amplamente tendo em vista a construção de uma sociedade mais digna e mais justa. A burguesia liderou a Revolução que eclodiu e foi marcada por atos de crueldade e muita violência. No dia 26 de agosto de 1789 foi proclamada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão fundamentada no ideário burguês do Iluminismo. Assim, conforme pontua Palazzo (1998), a nova ordem que foi instalada com a Revolução Francesa ampliou a tomada de consciência dos burgueses a partir das lacunas encontradas entre a igualdade proclamada e a desigualdade percebida entre as classes.

Segundo Bobbio (2002), a “Declaração foi o atestado de óbito do Antigo Regime, destruído pela revolução” (p. 111) e assinalou o fim de uma época e o início de outra que indicava uma mudança significativa na história do gênero humano. O debate que propiciou a elaboração da Declaração na Assembléia Nacional durou cerca de quinze dias (de 11 a 26 de agosto de 1789); vários projetos foram apresentados e para coordená-los, nomeou-se uma comissão composta por cinco membros, dentre eles estava Mirabeau. Este membro apresentou uma redação com 19 artigos a partir de 20 projetos diferentes. No dia 18 de agosto, houve uma grande manifestação que levou ao abandono do primeiro texto e a adoção de um projeto anônimo elaborado pelo Sexto Grupo da Assembléia. Ainda aconteceram outros incidentes de percurso que dificultaram a discussão; inicialmente eram 24 artigos que foram reduzidos paulatinamente a 17. Neste ínterim, existiam três problemas a serem solucionados: se a

Declaração era oportuna ou não; se caso fosse reconhecida a sua oportunidade, se ela devia ser promulgada isoladamente ou como preâmbulo à constituição (nesse caso ela seria adiada) e por fim, se ela deveria ser acompanhada de uma declaração de deveres. Segundo Bobbio (2002), predominou a posição intermediária, ou seja, a Declaração foi aprovada como texto independente, destacado da constituição e com vida autônoma.

Freitas (2002) comenta que a noção de cidadania na Era Moderna surge a partir da ruptura com o Antigo Regime, uma vez que esta se mostrava incompatível com os privilégios dos quais as classes dominantes gozavam. Nesse mesmo período o ser humano passa a ter o *status* de cidadão. Conforme Hobsbawn (1996, citado por Freitas, 2002, pg. 56), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão “é um manifesto, mas não a favor de uma sociedade democrática e igualitária”, mas sim, contra a sociedade hierárquica de privilégio aos nobres. Assim, a cidadania surge como luta contra os privilégios da nobreza.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi duramente criticada. Por um lado, por ser vista como excessivamente abstrata pelos reacionários e conservadores em geral. Defendendo esta crítica, Taine (s/d, citado por Bobbio, 2002, p. 133) diz que:

não são mais do que dogmas abstratos, definições metafísicas, axiomas mais ou menos literários, ou seja, mais ou menos falsos, ora vagos, ora contraditórios, suscetíveis de mais de um significado e de significados opostos (...) uma espécie de insígnia pomposa, inútil e pesada, que (...) corre o risco de cair na cabeça dos transeuntes, já que todo dia é sacudida por mãos violentas.

Por outro lado, a Declaração recebeu críticas de Marx e da esquerda em geral por ter estreita relação com os interesses de uma classe particular (Bobbio, 2002). As críticas feitas por Marx à Declaração negavam o seu caráter abstrato e afirmava que era um documento concreto e historicamente determinado; na sua obra *A Questão Judaica* este teórico ressalta que o homem a que a declaração fazia menção era o homem

burguês, egoísta e separado dos outros homens, e não o homem abstrato e universal. Palazzo (1998) diz que Karl Marx denuncia a concepção liberal dos Direitos Humanos ao negar a sua universalidade no ponto em que ela se identifica com os interesses da classe social dominante.

O aspecto histórico da temática dos Direitos Humanos tem notória relevância no que diz respeito à questão do fundamento dos direitos. A seguir, são apresentadas as concepções teóricas acerca da problemática da fundamentação dos DH.

1.4 - Fundamentos dos Direitos Humanos

Camino, (2005) destaca que os Direitos Humanos podem nos sugerir uma espécie de utopia, porém analisar seus fundamentos e compreender a sua natureza nos conduzem a transformá-los em realidade. Segundo este autor, a fundamentação dos D.H. se dá em duas direções: naturalista e construtivista. Na primeira delas, ressaltam-se os fundamentos conceituais, jurídicos e/ou filosóficos e na segunda, os DH resultam de uma construção dentro de uma perspectiva histórica dos conflitos sociais.

De acordo com Comparato (2003) e Palazzo (1998), a concepção naturalista postula os direitos como inerentes à natureza humana, isto é, assume um caráter inato. Para Dornelas (2003, p. 6), a fundamentação naturalista dos Direitos Humanos se baseia no fato de que “tais direitos são verdadeiros direitos morais, intrinsecamente relacionados com a própria existência da humanidade e de seu desenvolvimento histórico, político e social”, antes mesmo de serem positivados na forma de leis, declarações de direitos ou constituições. Assim sendo, são de caráter universal, inalienáveis, imprescritíveis, e, têm por finalidade garantir a dignidade do homem frente

aos demais, bem como a sua autonomia, emancipação e liberdade face ao Estado. Comparato (2003) ressalta que, de acordo com essa concepção, “o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as suas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais” (p.11).

Paz, Camino, e Camino (2006) comentam que esta visão do direito que apresenta a explicação de que tudo reside no próprio homem, na própria razão humana, ainda é muito aceita nos dias de hoje, embora esta concepção desconsidere os efeitos da realidade social, da própria história, e, não leve em consideração as inferências do meio social sobre as pessoas nem mesmo a necessidade de um ordenamento jurídico que regule o conhecimento, o respeito e aplicação dos direitos.

Já na segunda concepção apresentada por Camino (2005), a construtivista, articula fatores conceituais com os processos sociais e rompe com as concepções de imanentismo e do criacionismo vigentes na Idade Média; os direitos “são produtos assimilados pela consciência coletiva através da história”. (Trindade, 2002). Para Cranston (1979), adotando a perspectiva histórica, os direitos do homem integram uma classe variável, que passa por transformações à medida que ocorrem mudanças das necessidades e interesses, inversão de classes no poder ou transformações técnicas.

Neste sentido, estes direitos devem adquirir um forte consenso na sociedade, afim de que possam criar um dever ser na sua ordem jurídica (Camino, 2005). Para atingir sua plena realização, faz-se necessário que os direitos obtenham o reconhecimento da ordem jurídica, isto é, que sejam legitimados e positivados na forma de leis. No entanto, estas leis serão sustentadas pelas crenças consensuais sobre o que é próprio do ser humano, ou seja, a sua natureza.

A crença da universalidade dos direitos é considerada utópica por Camino (2005), uma vez que as primeiras declarações modernas dos Direitos Humanos trazem

em seu bojo a universalidade das expectativas e reforça a crença de que todas as pessoas são investidas dos mesmos direitos, independentemente da posição social que ocupem. Postular a universalidade dos direitos reforça a idéia do progressivo reconhecimento da igualdade fundamental entre os seres humanos.

Bobbio (2002) integra a perspectiva construtivista ao afirmar a impossibilidade de um fundamento absoluto para os Direitos Humanos. Para este autor, os direitos são historicamente construídos e sua diversidade e variabilidade são grandes entraves para o fundamento absoluto. Ao afirmar que os Direitos Humanos são históricos, Bobbio (2002) diz que eles emergem gradativamente em meio às lutas que o homem enfrenta no sentido da sua própria emancipação e das transformações das condições de vida decorrentes de tais lutas. Ainda quanto ao argumento da historicidade, o autor defende que os direitos enunciados na DUDH não são os únicos e possíveis direitos do homem; são os direitos do homem histórico. Na obra *a Era dos Direitos*, Bobbio (2002) argumenta que o problema da fundamentação realmente existe, mas o considera como praticamente resolvido. Considera que o problema que permeia o campo dos Direitos Humanos não é de cunho filosófico, mas sim jurídico, e num sentido mais amplo, político. O problema é relativo à defesa e à garantia dos D.H., isto é, não há necessidade de fundamentá-los como naturais ou históricos, mas sim impedir as constantes violações dos mesmos. O pressuposto fundamental da obra de Bobbio é o de que não basta proclamar os direitos para que eles sejam protegidos, mas sim buscar medidas alternativas para uma efetiva garantia e proteção.

Para Bobbio (2002), as mudanças históricas têm propiciado o surgimento de novos direitos de grupos humanos, povos e nações, para além dos direitos do homem como indivíduo. Neste sentido, no próximo capítulo, daremos ênfase aos direitos da criança e do adolescente.

2. DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Para um melhor entendimento das questões relativas à infância e à adolescência, e mais especificamente das atuais políticas públicas dirigidas a essa parte da população, faz-se necessário contextualizar de forma sócio-histórica a construção do conceito de infância.

2.1. A construção sócio-histórica da infância

Ao adotar o enfoque sócio-histórico de compreensão da infância, Mendez (1991) esclarece que isto leva a um rompimento com as teses da psicologia positivista que se pautam em determinadas características de ordem evolutiva e biológica, e, o conceito de infância passa a ser compreendido como resultante de uma complexa construção de caráter social que se articula à condicionantes estruturais e sucessivas revoluções no plano dos sentimentos.

Dentre as principais contribuições históricas sobre a infância, destaca-se a obra *História Social da Criança e da Família* de Philippe Ariès (1981). Nesta obra, o autor, destaca que, até meados do século XVI, a infância não era entendida pela sociedade tradicional tal como a entendemos hoje. Ao contrário disto, a infância era vista como um período de total dependência física, que tão logo superada, marcava a entrada no mundo adulto. Assim sendo, o sentimento de infância não era presente na sociedade medieval. Contudo, vale ressaltar que o sentimento a que o autor se refere diz respeito à consciência de infância sobre as particularidades que distinguem as crianças dos adultos. Os hábitos de precocidade marcados pela rápida inserção da criança no mundo dos adultos caracterizam este período por uma infância muito curta.

Segundo Ariès (1981), no século XIV, iniciou-se um crescimento das representações infantis, evidenciado na arte, através de um tónus poético e familiar; na religião, através do culto aos mortos e nos retratos de família. A partir desse momento, surge um sentimento de infância em que a criança passa a ser considerada como fonte de distração e de relaxamento para os adultos. O autor se refere a este sentimento denominando-o de *paparicação*, e, destaca que era um sentimento próprio das mães ou das *amas* encarregadas de cuidar das crianças. Acrescenta-se ainda que este sentimento recebeu críticas por parte daqueles que condenavam a atenção dirigida às crianças.

No século XVII, percebe-se uma mudança acerca das representações da infância. Essa mudança fica evidente nas obras de arte da época; as pinturas (documentos que não podem ter importância desconsiderada) passaram a apresentar a família organizada em torno da criança. Ariès (1981) comenta que este período foi marcado pelo processo de descobrimento-invenção de infância, e, os sentimentos como vergonha e ordem “modelavam” o indivíduo que, mais tarde, seria modelado pela escola. Em relação à instituição escola, o autor comenta que esta se organizava com base em três princípios fundamentais: -vigilância permanente, -obrigação de denunciar e - imposição de castigos corporais, e, cumpria junto com a família a missão de prolongar o período referente à infância e retirar a criança do mundo dos adultos. Este período foi marcado por uma crescente preocupação com as condições de higiene e de saúde. No fim do século XVII, a aversão à *paparicação* também foi difundida entre o povo, notadamente entre educadores e moralistas. Em contraposição à *paparicação*, surge a preocupação com a educação da criança no meio familiar e as crianças passaram a ser consideradas como criaturas de Deus que precisavam ser disciplinadas e preservadas.

Cirne e Melo (2003) comentam que, a princípio, a criança era introduzida abruptamente na vida adulta, e, depois no contexto burguês, a família e a sociedade

passaram a se organizar em torno da criança. Com a organização das sociedades industriais e as suas decorrentes necessidades, despontou uma nova compreensão de infância. Todavia, as autoras destacam que as preocupações com a criança ficou, durante certo tempo, restrita à classe burguesa. Ressaltam ainda que a valorização da infância não foi uma realidade vivenciada por todas as crianças, uma vez que, muitas delas, foram submetidas ao trabalho nas fábricas.

Este novo olhar sobre a infância que foi construído na Europa corresponde ao início da colonização brasileira.

3.2. A evolução histórica dos direitos da criança no Brasil

De acordo com Vieira (2001), a colonização brasileira foi especialmente marcada pela escravização dos povos africanos; tratava-se do processo de exploração das pessoas trazidas para o Brasil para trabalharem nas lavouras, principalmente de cana-de-açúcar, dentre outras atividades. As crianças filhas dos negros aqui escravizados foram vítimas do mercado escravista: separadas dos pais e/ou vendidas por baixos preços (por não representarem lucro imediato); havia uma alta taxa de mortalidade infantil durante as viagens nos navios negreiros e, chegando ao Brasil, muitas delas foram submetidas ao trabalho nas senzalas. Ainda de acordo com Vieira (2001), a Lei do ventre Livre foi uma ironia, pois não havia possibilidade das crianças se manterem com seus pais ainda no regime de escravidão.

O fim da escravidão no Brasil não foi favorável às crianças e adolescentes, pois seu estado de miséria se agravou consideravelmente. A situação de abandono foi acentuada pela consolidação dos centros urbanos no fim do século XIX e no início do século XX. Neste ínterim, surgiram as chamadas “medidas higiênicas” que objetivavam

à retirada das crianças das ruas, lugar considerado de “perdição”, e sua colocação em colônias correccionais (Pilotti & Rizzini, 1995). Os higienistas pregavam a assistência à infância baseada em princípios científicos e fundaram as instituições filantrópicas. Estas instituições atendiam tanto as crianças desamparadas para protegê-las da criminalidade, quanto os chamados menores delinquentes, fosse pelo medo, pela ameaça ou pelo perigo que eles representavam; desta forma, percebe-se o caráter de controle social.

Outro fato destacado por Vieira (2001) era a existência das casas de Misericórdia, com suas Rodas de Expostos (aparelho de movimento giratório, em formato cilíndrico, que permitia a colocação de crianças nos asilos e o ocultamento da identidade de quem as abandonava) que figurava como uma “alternativa” ao abandono das crianças brasileiras. Vieira menciona que desde o fim do século XIX, iniciou-se uma espécie de ensaio brasileiro das políticas públicas baseado numa idéia de futuro de que as crianças precisavam ser educadas.

Na década de 1920, houve a criação do primeiro Juízo de Menores do Brasil; em 1923, e do Código de Menores em 1927. Vieira (2001) comenta que este código não representou nenhum avanço; na verdade, serviu para aumentar a “postura policialesca e repressora dispensada aos pobres e excluídos” (p 311).

Conforme Cirne e Melo (2003), a problemática do “menor” somente teve influência nas decisões do Estado quando passou a ser vista como uma ameaça à ordem vigente. Com o enfraquecimento gradual da família e da escola, que teve início na década de 30, o Estado recorreu à polícia, ao juizado de menores e às instituições de abrigo. Neste período, as políticas sociais refletiam o nacional-populismo e tinham as características paternalistas e assistencialistas. No ano de 1935, foi criado em São Paulo, o Departamento de Assistência Social, vinculado à Secretaria de Justiça, e mais tarde, em 1938, este departamento passou a ser chamado de Departamento de Serviço Social.

Em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, o órgão foi transformado em Serviço Social e tinha a incumbência de desenvolver ações sobre os efeitos do subdesenvolvimento.

Na década de 40, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que visava à integração das instituições privadas e estatais num sistema nacional para os “menores”. Tratava-se de uma estratégia de governo do Estado Novo.

Conforme Cirne e Melo (2003), a Organização das Nações Unidas (ONU) teve papel importante nos fundamentos da ação social, e no ano de 1959 propagou-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

As autoras mencionam que com a instauração da ditadura militar em 1964 e do modelo de acumulação de capital centrado, o Brasil vivenciou uma considerável crise da família e da escola. Em meio a este cenário, foram criadas a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor) e as FEBEM's (Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor), que tinham a finalidade de se contrapor ao atendimento oferecido pelo SAM. Assim sendo, “o problema do ‘menor’ passa a ser visto não mais como uma questão de polícia, mas como uma questão de política” (Cirne e Melo, 2003, p. 245).

Cirne e Melo (2003) esclarecem que, nas décadas seguintes, as instituições acima citadas eram consideradas como repressivas e tinham estrutura relacionada com o sistema capitalista, e, a “questão do menor” reduzia-se a questões meramente assistenciais.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, houve inúmeras conquistas sociais para a criança e o adolescente. A chamada Constituição Cidadã mudou a terminologia de menor para criança e adolescente e estes passaram a ser considerados sujeitos de direitos.

De acordo com Vieira (2001), os avanços internacionais na legislação referente à infância e adolescência tiveram repercussões positivas no Brasil. Em 20 de novembro

de 1989, foi aprovada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembléia Geral da ONU; neste dia comemoravam-se os quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta convenção foi aprovada no Brasil pelo Congresso Nacional em 14 de setembro de 1989 pelo decreto Legislativo 28. A Convenção tratou de um amplo e consistente conjunto de direitos e, as crianças passavam a ser titulares de direitos individuais e sociais. Conforme Vieira (2001),

...este tratado de direitos humanos tornou-se um poderoso instrumento para a modificação das maneiras de entender e agir de indivíduos e comunidades, produzindo mudanças no panorama legal, suscitando o reordenamento institucional e promovendo a melhoria das formas de atenção direta (p.311).

O conteúdo da Convenção já era conhecido no Brasil, mesmo antes da sua aprovação e mobilizou o país através dos movimentos “Criança Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional”.

A prerrogativa da prioridade absoluta foi atribuída às crianças e adolescentes e depois foi estendida ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando os direitos básicos da infância brasileira. De acordo com o ECA, a garantia da prioridade absoluta compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência no atendimento nos serviços públicos de saúde ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Para Vieira (2001), a lei entende que a proteção à infância não deve ser apenas uma prioridade, mas sim que esta seja a primeira e mais importante das prioridades. Significa dizer que, poderá haver alguma coisa que seja mais urgente que a criança, mas nunca haverá algo tão importante. Na concepção deste autor, tais avanços refletem o amadurecimento da sociedade brasileira.

Neste contexto, destaca-se ainda a importância das Convenções Internacionais nº 138_ “Sobre Idade Mínima para Admissão ao Emprego”-, que entrou em vigor em 19 de junho de 1976, e a nº 182_ “Sobre as Piores Formas de trabalho Infantil” _ que passou a vigorar em 17 de junho de 1999. Quando o Brasil aderiu a estas convenções, iniciou-se uma estratégia de combate ao trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente, a exemplo da criação do PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

3.3. O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado pela lei federal 8.069 de 13 de julho de 1990 e consta de 267 artigos. Esta lei entrou em vigor em 14 de outubro de 1990 e substituiu integralmente o velho Código de Menores.

Mendez (1991) entende que este documento jurídico-legal “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1º) e tem uma história que está indissociavelmente ligada ao seu conteúdo radicalmente novo” (p. 51). Este autor ao comparar o Estatuto com o restante das legislações de “menores” da América Latina, diz que há uma evidente ruptura do Estatuto com toda uma tradição latino-americana sobre a situação da infância e adolescência. Mendez destaca que foi a primeira vez que uma construção do direito positivo, referente a esta parcela da população, rompeu com a chamada doutrina da “situação irregular” e a substituiu pela doutrina da “proteção integral”. Esta última doutrina também é denominada de “Doutrina das Nações Unidas para proteção dos direitos da infância” e é pautada num consenso internacional; sendo formada por quatro instrumentos básicos: Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração

da Justiça de Menores (Regras de *Beijing*), Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil e Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.

Ainda de acordo com Mendez (1991), o Brasil, até a década de 1980, se assemelhava aos demais países da América Latina no que concerne às políticas de atendimento aos “menores”. Contudo, a partir da década de 1940, iniciou-se o declínio definitivo das práticas de caridade e da privatização de assistência pública, neste cenário, na década de 1950, emergiu a ideologia e a prática das políticas públicas.

Mendez (1991) comenta que, a partir da década de 1980, o processo de discussão da “Convenção Internacional dos Direitos da Criança” começou a ser difundido na América Latina. Foi a primeira vez que os movimentos sociais dirigiram sua atenção e esforços a um documento de caráter jurídico. Documento este que deu visibilidade à dimensão jurídica dos problemas que subjazem à infância e adolescência e aos movimentos sociais. No contexto brasileiro, esta movimentação coincidiu com a ampla discussão da convenção constituinte encarregada de redigir uma nova constituição. Nesta ocasião, os movimentos sociais conseguiram inserir na nova constituição, aprovada em 5 de outubro de 1988, os princípios básicos contidos na Convenção Internacional. Vieira (2001) argumenta que os movimentos sociais se envolveram na luta pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes, pois acreditavam que a legislação anterior era uma das expressões mais fortes das violações dos direitos humanos, por ser omissa, repressora e discriminatória em relação à infância e adolescência pobres.

No artigo 227 da nova constituição foi introduzida a categoria de prioridade absoluta no que diz respeito aos problemas da infância, estabelecendo que:

É dever da família, da sociedade e do estado garantir à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o

direito à vida, saúde, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em relação ao princípio da prioridade absoluta, Vieira (2001) menciona que não se fundamenta apenas em sentimentos, mas sim na condição de pessoa em desenvolvimento que o assegura. Esta autora entende que grande parte do desenvolvimento físico e mental do ser humano ocorre nos primeiros anos de vida. Durante esse período, “a criança vive sua única chance de desenvolver normalmente o seu potencial físico, mental e genético. Não há uma segunda chance” (Viera 2001, p. 314).

Assim sendo, cabe ao Estado promover programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente juntamente com entidades não governamentais levando em consideração os seguintes preceitos: “1) Utilização de uma porcentagem dos recursos públicos em programas de saúde na assistência materno-infantil; 2) Criação de programas de prevenção e atenção especializada para portadores de deficiências físicas ou mentais, assim como de programas de integração social do adolescente portador de deficiência através de sua preparação para o trabalho, a convivência e a facilidade de acesso aos bens e serviços eliminando preconceitos e obstáculos arquitetônicos...” (Mendez, 1991, p.54).

Os movimentos sociais tomaram consciência da importância dos aspectos jurídicos dos problemas e se empenharam em converter os princípios gerais do art. 227 da constituição em legislação nacional concreta. Foi traçado um plano estratégico de ação pelo Fórum Nacional para a Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Fórum DCA), em que a primeira providência se baseava em traduzir em termos de direito positivo as conquistas já alcançadas. Este processo foi bastante heterodoxo, assim como foram os seus resultados. Mendez (1991) afirma que a maioria dos

expertos em direitos dos “menores” não acatou as regras estabelecidas pelos movimentos sociais. Desta maneira, um grupo formado por juristas comprometidos com as questões sociais teve a iniciativa de transformar, numa nova ordem jurídica, a rica experiência e prática dos movimentos sociais e do setor mais avançado das políticas públicas.

O Estatuto figurou como o instrumento mais adequado para propor a reprodução ampliada das experiências que lograram êxito nos anos 80. No entendimento de Mendez (1991), “não há nada de mais errado do que acusar a nova lei de um caráter utópico. Não existe nada que não tenha sido ensaiado, com êxito, em algum momento, em algum lugar deste vasto Brasil” (p. 54). O autor acrescenta ainda que, as experiências que foram avaliadas como insatisfatórias foram deixadas de lado e as melhorias nas condições de vida da infância substituíram as políticas de controle social como indicador de fracasso ou êxito, e, a proteção da infância emergiu subordinada à ideologia de defesa social.

Conforme Mendez (1991), as inovações trazidas pelo Estatuto revelam o desafio representado pelos fracassos reiterativos das políticas-programas de proteção e prevenção. Outra inovação trazida pelo Estatuto é a criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente a nível federal, estadual e municipal. Trata-se de órgãos partidários (50% governamental e 50% não governamental), deliberativos (com capacidade de tomar decisões não somente consultivos como era a tradição) e controladores de ações em todos os níveis. Dessa forma, constituem a consagração jurídica da articulação dos esforços do Estado e da sociedade. Este autor também faz referência aos Conselhos Tutelares; órgãos que têm a responsabilidade de traçar as diretrizes, executar e fiscalizar as políticas de atenção direta. De acordo com o art. 131, são órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicional, encarregados pela sociedade de

zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos pelo Estatuto. A lei dispõe, em seu artigo 132, que em cada município deve ser criado, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, eleitos por cidadãos da localidade para um mandato de três anos, com direito à reeleição.

Por fim, Mendez (1991) comenta que, desde que entrou em vigor no Brasil, o Estatuto, em termos do direito positivo, é a melhor interpretação da Doutrina das Nações Unidas para a proteção Integral da Criança e do Adolescente e as críticas a ele dirigidas, de que é um instrumento altamente avançado para um país como o Brasil, são infundadas, uma vez que começou como um projeto de lei e terminou como um projeto da sociedade.

Contudo, vale ressaltar que as mudanças no âmbito jurídico-legal não refletem mudanças de ordem prática, pois, muitas são as violações dos direitos das crianças e adolescentes que se pode constatar no cotidiano. A precária situação sócio-econômica a que grande parte da população brasileira é submetida, a exemplo do desemprego, do empobrecimento e mais uma série de fatores que geram exclusão social agravam mais ainda a situação da infância e adolescência brasileiras. Dentre as diversas formas de violação desses direitos, as mais notórias e evidentes que se pode destacar são aquelas relativas ao trabalho infantil, à exploração sexual comercial, violência doméstica, a situação dos adolescentes em conflito com a lei. Neste último caso, o fato das crianças ou adolescentes estarem em conflito com a lei dificulta o apoio da sociedade para a defesa de seus direitos, e, estes jovens passam a ser desqualificados como sujeitos de direitos e muitas vezes responsabilizados pelo aumento da violência.

Conforme mostra o 3º Relatório Internacional sobre os Direitos Humanos (Núcleo de Estudos da Violência, 2005), outros aspectos que agravam a problemática da infância e da adolescência brasileiras estão relacionados à repetência e evasão escolar

(provocadas por inúmeros motivos), a gravidez no final da infância e durante a adolescência e a drogadição que vem se alastrando de forma abusiva. Estes graves indicadores sobre a situação da infância são os motivadores das ações dos defensores dos direitos das crianças e adolescentes. Neste sentido, apesar de toda luta histórica para a consolidação dos direitos desta parcela da população, a infância brasileira não vai bem e muito há que se fazer para que os direitos garantidos por lei às crianças e adolescentes sejam garantidos de forma efetiva e se tornem uma realidade. Para isto, faz-se necessário que família, estado e a sociedade se articulem para defesa e promoção dos direitos.

Dada a relevância do estudo dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança e do Adolescente, o presente estudo procurou conhecer as concepções que crianças e adolescentes têm acerca dos seus direitos. Para tanto, julga-se, como Pereira e Camino (2003) que a concepção de Doise (2002a) é a mais indicada para compreender a problemática dos Direitos Humanos, uma vez que, para este enfoque, os DH apresentam-se na consciência dos indivíduos como realidades concretas, construídas por meio de consensos, o que permite uma análise psicossocial dos mesmos. A visão de Doise, que é considerada como uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Piagetiana, será apresentada no capítulo a seguir.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Jesuíno (1993, in Vala), no campo da Psicologia Social Européia, a teoria das Representações Sociais-RS- constitui uma tentativa radicalizada de rompimento com a Psicologia Social Americana, isto é, representa a construção de uma disciplina alternativa, capaz de estabelecer ligações entre a psicologia e a sociologia; entre o indivíduo e a sociedade. Na concepção de Álvaro e Garrido (2006), a contribuição de Moscovici ao propor esta teoria é extremamente relevante no que subjaz ao desenvolvimento da Psicologia Social Européia, uma vez que, a teoria das RS é, provavelmente, a teoria mais difundida entre os psicólogos sociais europeus e latino-americanos, tendo impacto também sobre os psicólogos sociais americanos.

O conceito de Representação Social-RS-foi introduzido por Moscovici em 1961 a partir da publicação da sua tese de doutorado intitulada *La Psicanalyse: Son image et son public*, que teve como objeto de investigação a apropriação da psicanálise pelo público francês na década de 1950. Moscovici usou questionários e realizou uma análise do conteúdo divulgado pela mídia impressa sobre a psicanálise com a finalidade de entender “como é consumida, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica” (Vala, 1993, pg. 353). Segundo Álvaro e Garrido (2006), a difusão da psicanálise através dos meios de comunicação deu origem ao uso corrente de termos referentes aos postulados freudianos sem referência à fundamentação teórica propriamente dita. Dessa forma, conceitos oriundos da psicanálise como repressão, inconsciente passaram a incorporar o repertório do senso comum, já que se tratava de um conhecimento acessível e que se prestava a dar sentido à realidade e descrever a conduta psicológica.

A teoria de Moscovici sobre as representações sociais teve como fundamentos epistemológicos os estudos de Gramsci sobre o senso comum no terreno das ciências políticas, os estudos de Jean Piaget sobre os processos cognitivos, bem como os trabalhos de Durkheim sobre as Representações Coletivas em que foram investigadas as práticas religiosas das tribos das sociedades primitivas australianas (Nóbrega, 2001).

Durkheim (2007) defendia uma separação radical entre as representações individuais e as representações coletivas; para ele a psicologia deveria ocupar-se das primeiras, enquanto que a sociologia deveria deter-se ao estudo destas últimas, tendo como objetivo dar autonomia à sociologia como ciência. A sociologia de Durkheim se estruturou na compreensão dos fenômenos que mantêm as sociedades coesas, nas forças e estruturas capazes de conservar, preservar ou mesmo fragmentar ou desintegrá-las. As representações coletivas são de notória significância sociológica para Durkheim uma vez que possuem poder de obrigar, integrar e conservar a sociedade. Tais representações assumem caráter sagrado nas proposições deste sociólogo em sua obra “As Formas Elementares da Vida Religiosa” datada de 1912 (Duveen, 2003).

De acordo com Álvaro e Garrido (2006), Durkheim definia a sociologia:

como o estudo dos fatos sociais, e os considerava como algo externo à consciência individual sobre a qual exerciam seu domínio. Esses fatos sociais são formas de pensar, sentir e atuar externas ao indivíduo, formas de consciência coletiva cuja realidade não pode ser reduzida à psique individual (p.287).

Neste sentido, Moscovici (2003) entende que as representações coletivas são elementos constitutivos da sociedade e que devem ser estudados da mesma forma que se apresentam. Assim, os mitos, a religião ou a ciência, a que Durkheim se refere como representações coletivas, constituem-se em fatores explicativos da sociedade.

Moscovici se propôs a usar o termo social em lugar de coletivo por acreditar que a idéia de representação possui um caráter dinâmico. Para este autor, as representações

são vistas como uma linha divisória entre o conhecimento científico (universo reificado) e o conhecimento do senso comum (universo consensuado) (Álvaro e Garrido, 2006).

Assim, diferentemente de Durkheim, Moscovici (2003) interessou-se pelas mudanças e transformações da sociedade, isto é, pelos “processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” (p. 15), conferindo caráter dinâmico às representações em oposição ao caráter estático atribuído às representações coletivas de Durkheim.

As Representações Sociais a que Moscovici (2003) se refere são formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos, dentro de um determinado contexto sócio-histórico, que são produzidas a partir da interação e da comunicação. Neste sentido, Moscovici (2003, p. 48) define uma representação como:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem e possibilitar às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história.

Spink (1993) comenta sobre outras funções das representações sociais: a função afetiva e a função cognitiva. Em relação à primeira função, esta situa os indivíduos no campo social conferindo-lhes proteção e legitimação no que diz respeito à especificidade dos grupos, possibilitando a elaboração das estratégias coletivas ou individuais para a manutenção das identidades ameaçadas. Já a função cognitiva apresentada por esta autora diz respeito à possibilidade de transformar o estranho em algo familiar, deixando de ser algo ameaçador e passando a fazer parte do repertório do sujeito.

Outra definição corrente de representação social foi proposta por Jodelet (2001) quando esta autora desenvolveu uma pesquisa sobre as representações sociais da doença mental em uma coletividade rural no centro da França:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (Jodelet, 2001, p. 22).

Vala (1993) comenta com base nestas definições que as representações sociais são teorias sociais práticas, uma forma de saber funcional que constitui um sistema de interpretação.

Na concepção de Doise (1986, citado por Nóbrega, 2001) constitui uma tarefa extremamente difícil destacar uma definição comum a todos os autores que fazem uso do conceito de representação social, pois essa dificuldade deriva da pluralidade de concepções relacionadas a este conceito pelas diferentes disciplinas e campos de conhecimento.

De acordo com Nóbrega (2001), antes do advento da teoria das representações sociais, o pensamento das massas, o senso comum, era tido como uma forma de conhecimento confusa e desarticulada, fragmentada; situada num pólo antagônico ao pensamento oriundo das argumentações de cunho científico. Tratava-se de um saber do tipo “selvagem, profano, ingênuo e até mesmo uma mentalidade pré-lógica” (p.62). Buscando compreender melhor o senso comum, Moscovici se deteve a investigar “o lugar” onde essas representações são geradas e não onde houve uma cisão do conhecimento científico. Em suas análises acerca do senso comum, Moscovici averiguou a existência de uma lógica pertinente a esse tipo de conhecimento e considerou que havia uma organização psicológica autônoma que permeava esse campo do saber.

Moscovici (2003) entende que as representações sociais não são criadas por um indivíduo isoladamente; quando criadas, elas têm uma vida própria, circulam e dão subsídios ao surgimento de novas representações. As representações pelas quais este teórico se interessa são as que concernem à nossa sociedade atual, oriundas da política, do meio científico, ou seja, aquelas que emergem a partir da heterogeneidade das ciências, religiões e ideologias, e que, por conseguinte, passam a integrar a vida cotidiana e a realidade social. Este autor afirma que as representações são responsáveis pela produção de realidade, isto é, têm influência na forma como as pessoas interpretam os acontecimentos a sua volta e sobre as respostas que emitem ao fazer certos julgamentos. Neste sentido, quando uma representação é constituída, os integrantes de um grupo social criam uma realidade conferem validade às previsões e explicações decorrentes dessa representação. Para Moscovici (2003) e Jovchelovich (2000), as representações possuem um caráter produtor de imagens e significantes, denotando assim, o trabalho do psiquismo humano, expressando assim, a forma que os indivíduos encontram de dar sentido, interpretar e construir o mundo em que se encontram.

Em seu estudo sobre as Representações Sociais da AIDS, Jodelet (2001) verificou que, na década de 80, as pessoas, bem como a mídia, passaram a formular teorias e explicações acerca “do mal estranho e desconhecido” (p. 18), já que a ciência não o esclarecia de forma satisfatória. Para esta autora, a desinformação e a incerteza da ciência propiciam o surgimento de representações que vão circular “de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro” (p. 20). Estas representações são entendidas como sistemas de interpretação que possibilitam a orientação e organização de condutas bem como as comunicações sociais. Desta maneira, as representações influenciam uma série de processos dentre os quais podemos destacar a difusão e

assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, identidade social e individual, bem como as expressões e transformações de grupos sociais.

De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais são criadas a partir de dois processos: ancoragem e objetivação. Processos estes definidos por Vala (1993) como sociocognitivos, isto é, processos cognitivos regulados por fatores sociais.

A Ancoragem é o mecanismo em que as idéias estranhas são reduzidas a categorias e a imagens comuns, isto é, são colocadas num contexto familiar. Segundo Moscovici (2003), as pessoas ao se depararem com algo novo que as intriga, tendem a compará-lo a um modelo de categoria que lhes é familiar. Desta forma, a partir de tal comparação, este objeto assume as características da categoria e passa por um reajuste para ser enquadrado nela. O processo de ancoragem implica em classificar e dar nomes aos objetos para que não causem estranheza e deixem de ser vistos como ameaçadores. No momento em que se categoriza alguém ou algum objeto, faz-se uso de paradigmas pré-existentes na memória e se estabelece uma relação, que pode ser negativa ou positiva, com ele.

De acordo com Vala (1993), o processo de ancoragem diz respeito ao fato de que o tratamento de uma informação nova exige sempre um ponto de referência. Desta forma, um sujeito nunca pode ser considerado como uma “tábua rasa” já que quando ele pensa num objeto, ele faz uso de um esquema de referência de experiências e pensamentos pré-existentes acerca deste objeto. Este autor também destaca que as representações proporcionam o surgimento de uma rede de significados que possibilitam a ancoragem de uma determinada ação bem como a atribuição de sentido a acontecimentos, pessoas, grupos e fatos sociais. Assim sendo, de forma semelhante ao já proposto por Moscovici, Vala (1993) diz que uma representação pode ser considerada como:

um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisível... o processo de ancoragem é, a um tempo um processo de redução do velho ao novo e reelaboração do velho tornando-o novo (Vala, 1993, p. 360).

Já o processo de objetivação, segundo Moscovici (2003), agrega a noção de não familiaridade com a realidade propriamente dita. Está relacionado à produção de uma imagem a partir de um conceito; consiste em materializar abstrações, tornar o impalpável em físico e visível. Corroborando as idéias postuladas por Moscovici, Vala (1993) e Spink (1993) dizem que este processo diz respeito à forma pela qual os elementos constituintes das representações se organizam e como estas adquirem materialidade, diz respeito à formação de expressões de uma realidade vista como natural.

Conforme Álvaro e Garrido (2006), o processo de objetivação, descrito por Moscovici, passa por duas fases: a primeira delas chamada de transformação icônica (que consiste no estabelecimento de uma associação entre um dado conceito e uma imagem) e a segunda chamada de naturalização (transformação de imagens em realidades concretas).

A ancoragem e a objetivação são vistas por Moscovici (2003) como uma forma de lidar com a memória. A ancoragem se refere ao movimento da memória, que por sua vez é “dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome” (p. 55). Em relação à objetivação, Moscovici (2003) diz ser mais ou menos direcionada para o exterior, para os outros. Integra conceitos e imagens e os reproduz no mundo exterior, “para tornar as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.” Este autor também considera que:

Se a objetivação explica como os elementos de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e

constituir as relações sociais. (Moscovici, 1961, citado por Vala, 1993, p. 362).

Jovchelovich (2000) comenta que os processos de ancoragem e objetivação mostram também que a construção das representações sociais tem em estruturas históricas e sociais alguns de seus elementos principais.

Jesuino (1993) considera que “mais do que uma teoria entre outras, as RS constituem um programa de investigação e um quadro de referência teórico” (p.56). Este autor considera que a teoria das Representações Sociais configura-se como uma psicologia social alternativa, podendo ser considerada como uma sociologia do conhecimento prático. Trata-se de uma teoria que não impõe quaisquer restrições e todos os métodos de investigação são considerados válidos e importantes no que diz respeito à análise de resultados e para testar hipóteses. Dessa forma, nada impede que métodos quantitativos, escalas e questionários sejam usados.

Contudo, coube a Doise (1973, citado por Vala, 1993) estabelecer critérios de análise das representações sociais no quadro das relações sociais, mais especificamente no que diz respeito às relações intergrupais; demonstrando-os como fenômenos de determinação mútua. Foi com base nesses pressupostos que, Doise (2002a) argumentou que a teoria das Representações Sociais é, “de forma mais explícita, o instrumento apropriado para estudar os direitos do homem”; definidos por ele como princípios organizadores das relações simbólicas entre os indivíduos.

3.1- A Teoria Psicossociológica de Willem Doise

As pesquisas em Psicologia que envolvem a noção de Direitos Humanos, em sua maioria, baseiam-se nos estudos de Doise (1998, 2002a, 2002b), estudos estes caracterizados por uma articulação da Teoria das Representações Sociais -RS- com a Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget. Nesta perspectiva, os Direitos Humanos são considerados representações sociais normativas construídas ao longo das gerações e que trazem consigo características inerentes a uma dada cultura.

Para Doise e Clémence (1996), existem três hipóteses bastante pertinentes no que subjaz ao estudo dos Direitos do Homem com base na teoria das Representações Sociais. A primeira delas diz respeito ao fato de que os diversos membros que compõem uma população partilham certas crenças de forma efetiva dentro de um contexto social. Neste sentido, o autor considera que as RS estabelecem relações de comunicação que são fonte de referência para as trocas simbólicas que ocorrem no interior de um dado grupo social, e, no momento em que se propõe a estudar os DH como representações sociais, julga necessário verificar se existem pontos comuns aos indivíduos e aos grupos, definir os pontos que fundamentam esta noção e descrever a maneira pela qual ela se organiza.

Em relação à segunda hipótese, Doise e Clémence (1996) mencionam a natureza das diferenças das tomadas de posições individuais em relação ao campo das RS, já que a teoria de Moscovici não descarta a possibilidade de que os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que fundamentam tais representações. Todavia, esta teoria explicita que estas variações são sistematicamente organizadas. No estudo dos Direitos do Homem, esta segunda hipótese direciona os trabalhos no sentido de analisar as

dimensões segundo as quais os indivíduos se posicionam de forma diferente em relação aos DH.

Por fim, a terceira hipótese apresentada por Doise e Clémence (1996) diz respeito às ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas. Estas ancoragens foram estudadas de diferentes formas em relação aos vínculos entre variações das tomadas de posições no campo das representações e adesão às crenças e valores que são capazes de organizar as relações simbólicas na interação social. Assim sendo, Doise (1996) propõe que uma forma privilegiada de estudar as ancoragens das representações dos DH é proceder a uma análise dos vínculos estabelecidos entre as pertenças e posições sociais e as modulações nas tomadas de posição. Este autor acredita que tais elementos possam ter influência sobre as atitudes individuais com respeito aos DH.

Doise (2002a) faz referência às ancoragens históricas dos DH. Para este autor, o século XX foi profundamente marcado por lutas pelos Direitos do Homem como também por sua violação, isto é, houve um notório esforço no sentido de empreender e fundamentar bases institucionais para o respeito aos direitos, mas também violações sistemáticas causadas por excessos coletivos. Ao defender o respeito aos DH, Doise entende que o estudo dos direitos deve estar de acordo com a concepção de Kant. Assim sendo, os direitos devem ser considerados como imperativo categórico, “como prescrição imperativa a seguir em qualquer circunstância, independentemente de preocupações mais conjunturais de sucesso ou de fracasso” (Doise, 2002a, p. 70).

De acordo com Marcel Gauchet (1989, citado por Doise, 2002a), os debates que precederam a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão fundamentavam-se numa árdua controvérsia na Assembléia Francesa: “qual a prioridade a dar a uma definição dos direitos relativamente a uma definição dos deveres?” (p. 20) Esta

problemática teve origem alguns anos antes no momento da promulgação da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, no momento em que se discutia acerca da questão “será o homem portador de direitos antes de ser investido dos direitos do cidadão?” (p. 20) ou ainda “A Assembléia poderá proclamar direitos sem acrescentar ao mesmo tempo uma definição dos deveres que incumbem aos cidadãos?” (p. 20) A Assembléia deu prioridade aos direitos. Segundo Doise (2002a), desde então o debate sobre a ligação entre deveres e direitos não mais terminou. Todavia, em 1795, a Constituição da República Francesa apresentou uma Declaração dos Direitos e dos Deveres do Homem e do Cidadão. Já a Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pelas Nações Unidas em 1948 e a Convenção Européia de 1950 eram praticamente declarações de direitos semelhantes à escolha dos membros da Assembléia de 1789.

Doise (2002a) destaca que os princípios organizadores das duas primeiras declarações (Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) tinham por objetivo afirmar os direitos dos indivíduos em relação aos governantes; já as declarações e pactos mais recentes introduziram a noção de direitos à solidariedade do Estado para com as vítimas de injustiças, aos indivíduos desfavorecidos pela sorte, por exemplo, os que são acometidos de doenças ou outras privações. Para este autor, a Declaração Universal de 1948 proclama os direitos aos cuidados no artigo 25 e o direito a um nível de vida suficiente (artigos 22 e 25), o que sugere não somente que as autoridades respeitem as liberdades individuais, mas sim que os Estados velem para se concretizarem as condições que propiciem um desenvolvimento pleno tanto a nível individual como social. Neste sentido, Charles L. Black Jr. (1997, citado por Doise, 2002a) afirma que esta é uma visão embrionária de Estado social (*Welfare state*) na medida em que

prioriza a redistribuição de recursos em função das necessidades específicas dos membros mais desfavorecidos, pelo menos num nível mínimo.

Conforme Doise (2002a), a evolução das idéias acerca dos direitos do homem só foi possível a partir do momento em que se percebeu a necessidade de teorizar sobre as relações entre o indivíduo e o Estado, sobre a importância das considerações de justiça e de solidariedade sociais e sobre as múltiplas iniciativas de Organizações Não Governamentais no tocante ao respeito e proteção de tais direitos.

Doise (2002a, p. 22) adota a visão de Gordon Lauren (1998) que trata os direitos do homem como:

verdadeiras idéias-força que podem ter múltiplas origens, nomeadamente religiosas, filosóficas e políticas e que podem ter raízes em sistemas de pensamento por vezes bem distantes das idéias do Século das Luzes. Uma vez a visão dos direitos do homem introduzida na vida política, movimentos contra a escravatura ou contra a exploração do homem pelo homem, contra o colonialismo ou contra as discriminações raciais, sexuais e religiosas, contra a opressão das minorias ou o abuso de crianças, encontram nela uma forte justificação e um princípio organizador comum das suas próprias aspirações.

Doise (2002a) elenca um conjunto de representações sociais normativas encontradas em diferentes textos históricos, como por exemplo, *A Cabana do Pai Tomás* (1852), escrito pela filha de um sacerdote, e *Uma recordação de Solferino* de Henri Dunati. Para ele, tais representações também são evidenciadas nos escritos de Marx e Engels (1864) e no Tratado de Berlim (1878) sobre as minorias Balcãs, dentre outros. Assim sendo, Doise (2002a) considera que outras numerosas iniciativas “puseram em prática idéias relevando seguramente tanto do mundo da solidariedade, da dignidade ou do respeito ao próximo como do direito em sentido restrito” (p. 22). À época dessas publicações, o direito se opunha às reivindicações dos escravos ou servos que lutavam por emancipação, aos negros e amarelos que almejavam os mesmos

direitos dos brancos, as mulheres que reclamavam os direitos de voto que os homens tinham e aos trabalhadores explorados que lutavam por condições dignas de vida.

Foi nesse cenário que, segundo Doise (2002a), emergiram muitas correntes reivindicativas no início do século XX e a visão de um mundo mais justo e mais fraterno passou a ser mais global. Este autor também faz referência à criação da Sociedade das Nações na Conferência de Paz organizada após a Primeira Guerra Mundial. Esta conferência favoreceu a formulação de diversos tratados e projetos que objetivavam o direito à autodeterminação dos povos, a proteção das minorias, o direito dos indivíduos à assistência em caso de adversidade e o direito dos trabalhadores. Doise (2002a) considera que, pela primeira vez, “os elos entre a paz e a justiça não ficaram apenas por afirmações da comunidade internacional” (p. 23), pois houve a preocupação de criar instituições adequadas para executar estes projetos. No entanto, segundo ele, surgiram oposições a execução da política internacional dos direitos do homem; as potências coloniais criaram obstáculos para que as colônias não recorressem a qualquer autoridade internacional, uma vez que estas potências se aproveitavam do seu poder e prestígio provenientes das suas vitórias e da expansão do seu poder no mundo. Foi a partir destas oposições que os adeptos das idéias-força de um mundo mais justo buscaram a sua internacionalização. Esta dimensão internacional estava expressa nos atos de organismos não governamentais que lutavam contra o racismo, colonialismo e discriminação das minorias. Estes organismos impulsionaram a Sociedade das Nações Unidas a adotar medidas a favor dos direitos das minorias. Não aceitando essa decisão, Hitler retirou a Alemanha da sociedade após o Conselho colocar em debate uma denúncia feita por um cidadão alemão de origem judia sobre desigualdade de tratamento. Após este fato, houve uma enorme e cruel violação dos direitos do homem durante a Segunda Guerra Mundial.

Segundo Doise (2002a, p. 24), a Segunda Guerra Mundial não se restringia somente à violação dos direitos:

Não foi somente um terrível conflito armado e uma ocasião para testar novas alianças estratégicas bélicas, foi também um cadinho de idéias e, sobretudo: como jamais tinha sido possível antes, ela ilustrou as conseqüências fatais da oportunidade dada às nações de se abrigarem atrás do escudo da soberania nacional e das reivindicações de justiça puramente interna.

Foi diante dessa conjuntura, que surgiu a necessidade de redefinição das condições propícias à paz e à segurança. Em 1941, os governos aliados proclamaram a Carta Atlântica e suas quatro liberdades: “Liberdade de Expressão, Liberdade de Religião, Supressão da Opressão e Supressão da Miséria”. Com a vitória praticamente assegurada, no outono de 1944, realizou-se uma reunião em Dumbarton Oaks com a participação de representantes dos Estados Unidos da América, da Grã Bretanha, da União Soviética e da China, que configurava o esboço de uma nova organização internacional, a Organização das Nações Unidas (Doise, 2002a).

Em meio a muitos protestos e num clima de grande tensão, durante a Conferência de São Francisco realizada nos meses de abril, maio e junho de 1945, foi fundada a Organização das Nações Unidas. De acordo com Doise (2002a), a primeira frase da Carta escrita no momento da fundação fazia alusão, dentre outras coisas, à fé nos direitos fundamentais do homem, à dignidade e valor da pessoa humana, à igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas, no entanto, também se proclamou a Soberania dos Estados.

Após a Convenção de Dumbarton Oaks, formou-se uma comissão para redigir o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Comissão esta formada por Eleanor Roosevelt (E.U.A.), P.C. Chang (China), C. Malik (Líbano) e K. C. Neogy (Índia). Alguns países demonstraram insatisfação por não terem sido incluídos e a

comissão foi ampliada com representantes da Austrália, Chile, França, Inglaterra e União Soviética. A comissão apresentou um texto à Assembléia Geral na sessão de setembro a dezembro de 1948. De acordo com Doise (2002a), nessa comissão surgiram

intensas discussões sobre a natureza dos valores humanos e das crenças religiosas, sobre o relativismo cultural, sobre a oportunidade de se ter a autoridade divina como referência, sobre as relações entre indivíduo e sociedades, direitos e deveres, moral e justiça, sobre liberdade, democracia, dignidade da pessoa humana e do bem comum, sobre o começar da vida e os eventuais direitos das crianças (p. 26).

Todos estes pontos discutidos foram propostos na intenção de elaborar uma definição dos direitos do homem que fosse bastante específica, e ao mesmo tempo, capaz de suscitar iniciativas concretas por parte da comunidade internacional. Em relação à reivindicação dos direitos do homem, Doise (2002a) comenta que nem sempre ela é feita pelas vítimas das violações, mas sim por pessoas outras que se tornam porta-vozes, motivadas por uma concepção de justiça oriunda da indignação. Também nesta comissão, levantou-se um problema importante em relação à possibilidade das coletividades ou indivíduos recorrerem às Nações Unidas em caso de denúncia de violação dos direitos enunciados na Declaração. Ainda de acordo com Doise (2002a), outro aspecto foi discutido pela comissão: o fato dos Estados se posicionarem contra toda e qualquer medida que ferisse a soberania dos Estados Nacionais. Somente no ano de 1970, a idéia de tal recurso foi admitida. Neste mesmo ano, foram votadas resoluções no segmento de intervenções relativas aos prisioneiros da África do Sul, à política de Israel nos territórios ocupados, à tomada de poder pela junta militar na Grécia e ao Regime de Duvalier no Haiti.

Desde 1996, os direitos definidos na DUDH receberam um estatuto mais jurídico a partir de dois pactos adicionais: um sobre os direitos civis e políticos e o

outro sobre os direitos econômicos, sociais e culturais. Estes pactos visavam garantir, junto aos países signatários, o respeito aos direitos consagrados nos pactos e convenções. No entanto, nem todos os estados signatários da DUDH assinaram estes pactos adicionais (Doise, 2002a).

Segundo Doise (2002a), a DUDH é o único documento com relevância histórica no que diz respeito aos Direitos do Homem, e é, sobretudo, um documento de significação particular. Para este autor, a DUDH é uma declaração de intenções que apresenta em seu Preâmbulo o respeito aos direitos ditos fundamentais. De acordo com Lauren (1998, citado por Doise, 2002a) a DUDH é uma manifestação de uma visão institucional ou de uma representação social normativa no sentido atribuído por Doise em seus estudos.

Doise (2002a) ressalta que os artigos contidos na DUDH apresentam naturezas variadas: uns referem-se ao direito à igualdade, à liberdade, à integridade física; outros são regidos por direitos jurídicos formais ou sobre liberdades públicas, por fim, há ainda os que se relacionam com os direitos socioeconômicos e culturais e de participação pública.

Ainda segundo Doise (2002a), a inclusão de tão diversificados direitos na DUDH fez com que os Estados signatários deste documento não se comprometessem de imediato em adotar medidas concretas para que todos os direitos apresentados fossem respeitados. Ademais, o aspecto heterogêneo e mesmo contraditório dos artigos que compõe a DUDH favorece a uma freqüente reprovação por parte de políticos e juristas; assim sendo, o cumprimento e a garantia dos direitos ficam comprometidos. Na concepção de Doise (2002a), o alcance da Declaração é geralmente reduzido ao aspecto de idealização da sua natureza de representação normativa. Mas ela é mais do que isso, é a manifestação num dado momento de representações sociais normativas elaboradas

em movimentos sociais que marcam a história contemporânea, e está na origem de novas construções jurídicas dotadas de eficácia própria.

A Convenção Européia de Salvaguarda dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, adotada pelo Conselho de Europa em 1950, também é fonte de referência para Doise. Este autor destaca que a Convenção Européia distingue-se de diversas maneiras da DUDH, uma vez que a incidência da Convenção é menos universal, compreende somente os Estados membros do Conselho da Europa e enuncia um menor número de direitos relacionados à defesa das liberdades individuais. Para Doise (2002a), a diferença mais notória em relação à Declaração deve-se ao fato de que mais de dois terço dos 66 artigos fazem referência à procedimentos institucionais que visam o respeito aos direitos enunciados na primeira parte da Convenção. Doise também entende que a Convenção Européia compromete os Estados signatários de modo mais firme do que a Declaração universal, mas o conteúdo sobre o qual os Estados se comprometem é mais restrito. Por fim, a Convenção permite efetivamente aos indivíduos encontrarem procedimentos que visam garantir o respeito aos direitos caso haja falhas das instituições jurídicas nacionais.

Doise (2002a) comenta que falar em diferentes gerações de direitos tornou-se um hábito. Essas gerações são descritas a seguir:

- Direitos da Primeira Geração: Esta geração de direitos, segundo Doise (2002a) diz respeito aos direitos individuais. Inclui os direitos civis e políticos. São os direitos relacionados à proteção da vida e da liberdade. São as chamadas liberdades negativas, caracterizando limites à atuação do Estado frente ao cidadão. Esses direitos surgiram principalmente com a Revolução Francesa de 1789. Estão incluídos nessa geração os direitos à vida, a liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão

arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de *habeas corpus*, o direito à privacidade do lar e ao respeito de própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito de asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e de informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e regras básicas da democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.) (Tosi, 2003);

- Direitos da Segunda Geração: Para Doise (2002a), essa geração é constituída pelos direitos sócio-econômicos. Os direitos nela incluídos são: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e a segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito à educação pública, gratuita e universal, o direito a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas (Tosi, 2003);

- Direitos da Terceira Geração: para Doise (2002a) essa geração de direitos diz respeito aos direitos coletivos e comunitários. Conforme Tosi (2003) a terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional. Ordem esta em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados, por exemplo, o direito à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, etc.

- Direitos da Quarta Geração: Doise (2002a) comenta que essa geração de direitos, foi proclamada em Conferências das Nações Unidas sobre o ambiente em Estocolmo, no

ano de 1972, e sobre o Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro, em 1992. Este autor ressalta que estas declarações referem-se aos direitos dos indivíduos, contudo, neste caso, refere-se também aos direitos das gerações futuras de gozarem de um ambiente saudável e dos recursos necessários ao seu desenvolvimento, desta maneira favorecendo o bem-estar de todos e das próximas gerações.

A teoria de Doise (2002b) sustenta que a concepção de Direitos Humanos tem seu fundamento nas representações simbólicas resultantes das interações sociais, sendo estas últimas regulamentadas por contratos. Para este autor, a compreensão acerca do desenvolvimento da noção de Direitos Humanos resulta de uma auto-reflexão individual e do processo de internalização das normas sociais.

Baseado na DUDH, Doise realizou várias pesquisas sobre os Direitos Humanos que serão descritos no próximo capítulo bem como uma série de estudos empíricos realizados por outros pesquisadores sobre os Direitos Humanos.

4. ESTUDOS EMPÍRICOS

Diversos autores têm se dedicado ao estudo dos Direitos Humanos a partir de diversas perspectivas e com diferentes enfoques teórico-metodológicos. Neste estudo, adotou-se o enfoque de W. Doise, enfoque este que relaciona os Direitos Humanos e Representações Sociais.

As primeiras pesquisas de Willem Doise versaram sobre os significados dos Direitos do Homem para o senso comum, considerando os direitos como representações idealizadas das relações sociais e, portanto, um importante aspecto da realidade social.

Doise, Saerklé, Clemence e Savory (1998) realizaram uma pesquisa em que participaram 849 estudantes genebrenses, com idades variando de 12 a 21 anos. Ao conceberem este estudo, os autores não se limitaram somente a descrever o aparecimento das idéias principais sobre os direitos do homem entre os jovens; procuraram acima de tudo, ampliar os âmbitos de observação, com a finalidade de melhor compreender as dinâmicas referentes a diferentes tomadas de posição. Estes autores buscaram responder ao questionamento: “Será que existem regularidades relacionadas com a progressão na idade e com o currículo escolar no modo como as representações sociais dos direitos do homem surgem entre os jovens?” (p. 93). Nesse sentido, consideraram que com o avanço da socialização as referências aos Direitos do Homem tenderiam a tornar-se mais numerosas, fosse no momento em que se solicitasse aos participantes que citassem os direitos que eles conheciam ou quando se pedisse que relacionassem os direitos específicos da criança. Para analisar os efeitos da socialização, os autores consideraram principalmente o grau de escolarização, por considerar que as etapas da socialização seriam melhor apreendidas por esta variável do que pela variável idade. O questionário utilizado tinha questões objetivas e subjetivas. Os resultados

provenientes da parte subjetiva dessa pesquisa mostraram que havia uma ligação evidente entre o progresso da socialização e o aumento do número de direitos citados (direitos estes compatíveis com os artigos da DUDH). A maior parte dos alunos considerou os direitos da criança como sendo específicos, ou seja, apresentavam particularidades em relação aos demais direitos do homem.

A parte objetiva do instrumento de Doise et al. (1998) era composta por uma lista de 30 direitos a qual os participantes deveriam assinalar, numa escala do tipo likert de 4 pontos se o direito apresentado era um mau, tendenciosamente mau, tendenciosamente bom ou bom exemplo de direito. As análises referentes a essa lista permitiram descrever os princípios organizadores das tomadas de posição individual no campo representacional. Também constou do questionário de Doise et al. (1998) uma lista de 15 instituições sobre as quais os participantes deveriam se posicionar, numa, escala de 4 pontos, “em que medida as instituições e organizações seguintes podem ser úteis para si pessoalmente” e, depois, “úteis para viver com os outros sem demasiados problemas”. Os participantes foram solicitados ainda a indicar se não gostavam nada ou se gostavam muito (numa escala de 4 pontos); se conheciam ou não a democracia, a igualdade, o poder, as tradições, a esquerda, o dinheiro, os direitos do homem, a direita, a solidariedade e a liberdade. Para analisar os dados referentes à lista dos 30 direitos apresentados, os autores realizaram uma Análise Fatorial dos Componentes Principais. Os resultados revelaram que os DH se organizaram em torno de 4 fatores: o primeiro fator reuniu os *Direitos Concretos* (escolher a própria roupa, ter um cão, discutir as notas na escola), o segundo fator agrupou um conjunto de *Direitos Fundamentais*, como por exemplo receber cuidados médicos, comer o necessário, viver com a família. Já o terceiro fator relacionou os *Direitos à Recusa*, tais como fazer greve, recusar uma vacina, ajudar um doente em estado grave a morrer. Por fim, o quarto fator reuniu os *Direitos Políticos*,

mais diretamente relacionados ao domínio público, por exemplo, eleger o governo, fazer parte de um sindicato, proteção da polícia contra a violência. Com relação aos dados provenientes do restante do instrumento, Doise et. al (1998) puderam constatar que, com o progresso da socialização, ocorreu, entre os participantes do estudo, uma baixa generalizada de utilidade atribuída às instituições e que diferentes tomadas de posição em relação aos Direitos do Homem adquirem significado por estarem ancoradas em concepções individuais relativas ao ambiente institucional e político.

Com o objetivo de definir os princípios que organizam o consenso e a variabilidade individual no campo dos direitos do homem, Clémence, Doise, Da Rosa e Gonzalez (1995) realizaram um estudo com estudantes com idades compreendidas entre 13 a 20 anos, habitantes da Costa Rica, França, Itália e da Suíça. Neste estudo, foi solicitado que os participantes se posicionassem frente a 21 situações de restrição de alguns direitos, usando uma escala de 4 pontos (sim, certamente; sim, talvez; não exatamente; certamente não). A análise dos dados se deu em três momentos: no primeiro momento, os autores observaram o que era considerado como base comum na organização da representação das violações dos DH; no segundo momento, analisaram as variação inter-individuais e, por fim, no terceiro, analisaram as variáveis de ancoragem. Os autores da pesquisa verificaram que, os participantes consideraram como violação de direitos o racismo, as privações graves, os maus tratos às crianças e a violações de direitos jurídicos formais. Diante desses resultados, perceberam um consenso entre os participantes dos diferentes países quanto ao que foi considerado como uma violação dos DH, já que a percepção de violação obedecia a uma hierarquia partilhada. No que concerne às modulações individuais, Clémence et al. (1995) identificaram três tipologias de indivíduos: a primeira delas composta por aqueles que apresentaram uma visão alargada dos direitos, a segunda composta por aqueles que apresentaram uma visão

restrita e uma terceira considerada atípica. Os participantes de visão alargada posicionaram-se favoravelmente à proteção do indivíduo contra as autoridades, mesmo reconhecendo o seu papel regulador. Os integrantes da segunda tipologia atribuíram maior poder ao governo, acatando as normas por ele designadas e apresentaram uma visão mais fatalista da realidade. Já os da tipologia atípica posicionaram-se de forma menos favorável perante a defesa das liberdades públicas.

Doise (2002b) faz referência a uma pesquisa realizada por Diaz-Veizades, Widaman, Little e Gibbs (1994) que teve como objetivo verificar as variações das tomadas de posição em relação aos DH. Estudo este em que os pesquisadores utilizaram o texto da DUDH como base para a construção de um questionário sobre os DH, efetuando um bom trabalho de adaptação do texto. A princípio, foram reformulados os artigos da DUDH em 116 itens aos quais os participantes expressavam seu grau de concordância frente a cada um dos itens propostos numa escala de 7 pontos. Posteriormente, os autores eliminaram aqueles itens que não obtiveram saturação mínima de .30 em pelo menos um dos 4 fatores encontrados na Análise Fatorial dos Componentes Principais. Desta forma, o estudo subsequente foi realizado com apenas 38 itens, no qual participaram 212 estudantes universitários e 42 adultos. Doise (2002b) considera que esta pesquisa privilegia o estudo da organização das variações inter-individuais, e, que, a sua lógica é evidenciada nos quatro fatores encontrados: o primeiro deles chamado de *Segurança Social* incluiu os itens relacionados a um padrão de vida adequado (exemplos ter comida, moradia, cuidados médicos). O segundo fator, chamado de *Restrição Civil*, incluiu os itens referentes à aceitação limitada dos direitos individuais (civis e políticos), e refletia uma orientação desfavorável aos DH. O terceiro fator dizia respeito aos itens que estavam relacionados à igualdade de acesso aos direitos básicos por todos os indivíduos, independente de raça, gênero ou crenças. Por fim, o último dos fatores relacionava-se aos

itens que indicavam direitos de privacidade individual e foi saturado dos itens que se referiam à educação e à linguagem. Pelo fato da maioria dos itens, juntamente com aqueles que obtiveram altas cargas fatoriais, envolverem direitos à privacidade, Doise denominou este fator de *Privacidade*.

Doise e Herrera (1994) realizaram uma pesquisa na cidade de Genebra em que participaram 96 profissionais de quatro categorias: jornalistas, estudantes de uma escola superior, estudantes universitários e funcionários de uma rede de televisão. Este estudo teve como objetivo verificar a existência da ligação entre o senso comum acerca dos DH e o conteúdo da DUDH. Os autores verificaram que, de um modo geral, 40% dos participantes mencionaram direitos que podiam ser relacionados com algum artigo da DUDH. Foram observadas freqüências mais elevadas em relação aos artigos relacionados às liberdades públicas e políticas (liberdade de pensamento, de religião, direito à livre associação), aos princípios fundamentais (igualdade em dignidade e não discriminação), os direitos da pessoa (direito à vida e interdição da escravidão e da tortura), aos direitos econômicos sociais e culturais (segurança social, direito ao trabalho, direito ao repouso, direito à educação, direito à vida cultural) e as relações entre pessoas e grupos (direito à vida privada, à livre circulação, à nacionalidade, ao casamento, etc.). Doise e Herrera (1994) não verificaram diferenças consideráveis entre as quatro categorias profissionais quando compararam as taxas de evocação de cada artigo: jornalistas e universitários evocaram mais o artigo relacionado à tortura quando comparados aos demais, e, os universitários demonstraram maior sensibilização pelo direito à vida do que as outras categorias profissionais.

Spine e Doise (1998) realizaram um estudo com estudantes universitários da Suíça, com o intuito de verificar os princípios organizadores da representação sobre o envolvimento dos estudantes com os DH. Estes autores verificaram que a

responsabilidade pelo cumprimento dos direitos foi representada pelos estudantes através de duas dimensões: governamental-pessoal (considerando-se a pessoa a quem se atribuía a responsabilidade) e abstrato-concreto (considerando-se o nível do comprometimento). A combinação das duas dimensões deu origem a quatro princípios organizadores, a saber: pessoal-concreto, governamental-concreto, pessoal-abstrato e governamental-abstrato. Através da análise das respostas dos participantes, Spine e Doise (1998) concluíram que os participantes consideravam o governo, de fato, como quem mais se envolvia com os DH.

A partir desses estudos, Doise (2002a) concluiu que a DUDH configura-se como uma importante referência para as representações dos Direitos Humanos. Contudo, este autor comenta que fatores relacionados a experiências sociais, crença na eficácia para o respeito dos DH bem como atitudes do tipo liberal ou coletivista exercem influência sobre a modulação individual dos posicionamentos acerca dos direitos.

Com base nos pressupostos teóricos de Doise (2002a), a partir de uma perspectiva psicossociológica de compreensão dos Direitos Humanos, e de suas investigações, foram realizadas no Brasil várias pesquisas.

Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) realizaram uma investigação para verificar os princípios organizadores no envolvimento com os DH. Participaram dessa pesquisa 93 estudantes universitários. Diferentemente dos estudantes suíços, os paraibanos avaliaram que o seu envolvimento com os DH era superior ao do governo. Contudo, estes estudantes, embora se percebessem como mais envolvidos que o governo com os DH, julgaram que a responsabilidade pela aplicação dos direitos caberia tanto ao governo quanto a eles próprios. Resultados semelhantes também foram encontrados por Pereira e Camino (2003) e por Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004). Na concepção de Pereira e

Camino (2003), estes resultados diferenciam-se daqueles encontrados por Spine e Doise (1998) devido à história política do Brasil. História essa marcada por uma imagem negativa acerca do governo do Brasil ou mesmo por representações difundidas de que os países de primeiro mundo dão mais importância aos DH do que os países de terceiro mundo.

Em uma outra pesquisa, Camino (2005) procurou verificar o desenvolvimento da concepção dos Direitos Humanos da Criança – da infância até o final da adolescência; quais os direitos citados espontaneamente pelas crianças e adolescentes e quais os princípios organizadores das opiniões das crianças e dos adolescentes sobre os Direitos Humanos.

Participaram dessa pesquisa 160 pessoas (80 crianças e 80 adolescentes) de escolas públicas e privadas. Foram feitas várias perguntas aos participantes. Os dados referentes à pergunta “Quais direitos você conhece?” não puderam ser analisados por meio do teste do qui-quadrado, uma vez que havia 20% de células com frequência esperada inferior a 5. Dentre os resultados, a autora verificou que os alunos mencionaram, sobretudo, os direitos relativos à Educação (27,32%), Lazer (15,61%), Alimentação (14,15%) e Moradia (10,49%). Os direitos mencionados com menor frequência foram Convivência social (0,97%) e Cidadania (0,73%). Quanto à fonte do conhecimento acerca dos direitos, a Mídia foi a fonte de conhecimento mais citada pelos estudantes (31,25%). Contudo, o teste do qui-quadrado mostrou diferenças significativas entre os grupos de idade e os tipos de escola. Os resultados de Camino, (2004) mostram que as crianças, mais do que os adolescentes, disseram receber informação sobre os direitos através da Família (37,93%) e que Não lembram (8,04%). Já os adolescentes, mais do que as crianças, disseram receber estas informações através da Mídia (40,95%) e da Escola (22,86%). Em relação às diferenças encontradas entre os

tipos de escola, sobre com quem aprenderam sobre direitos, os estudantes da rede pública, mais do que os da rede privada, deram respostas classificadas em Pessoas próximas (33,45%) e Sozinho (12,90%); e os estudantes da rede privada, mais do que os da rede pública, mencionaram a Mídia (36,36%) como fonte de conhecimento. Em relação à pergunta “Você sabe o que é ter um direito?”, o teste qui-quadrado mostrou diferença significativa entre os grupos de idade. As crianças, mais do que os adolescentes, deram respostas do tipo Não (46,83%) e Pouco pertinente (12,66%), enquanto que os adolescentes, mais do que as crianças deram repostas categorizadas como Pouco Elaborada (48,75%) e Bem Elaborada (21,25%).

No estudo de Camino (2005), também foi apresentada aos estudantes uma lista de 18 direitos retirados da Declaração dos Direitos da Criança. Foi solicitado que eles marcassem numa escala tipo Likert de 5 pontos o grau de importância que eles atribuíam a cada direito. Com os escores referentes às respostas dos participantes aos dezoito direitos da criança e do adolescente, foi realizada uma análise fatorial dos componentes principais – AFPCP – com rotação *varimax*. Os resultados da AFPCP mostraram a existência de três fatores que recobriam 40,60% da variância total. Todos os fatores apresentaram *eigenvalues* superiores a 1. Constataram desses fatores todos os direitos que faziam parte da lista, com exceção do direito de *Só ser preso quando fizer alguma coisa muito grave*, que apresentou um nível de saturação abaixo (0,267) do ponto de corte adotado. O primeiro fator, denominado de direitos básicos, foi 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, Ter o que comer*; o segundo fator, denominado de Liberdade/Contestação foi constituído pelos direitos de *Não ser obrigado a trabalhar, Dizer o que pensa, Não ser maltratado, Não querer ir para a escola*; o terceiro fator,

denominado de direitos concretos foi constituído pelos direitos de *Ter roupas, Ter um cachorro, Ter amigos para brincar mesmo que sua cor seja diferente e Brincar.*

Seguindo uma perspectiva semelhante à de Camino (2005), Galvão (2005) realizou uma pesquisa com 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 Direitos Humanos (DH) e o grau de importância atribuído a 10 direitos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Participaram desse estudo 80 adolescentes internos em instituições de ressocialização. Galvão (2005) utilizou a técnica da associação livre para averiguar o conteúdo latente sobre os direitos humanos. Nos resultados, a autora constatou que 19,5% dos direitos mencionados pelos participantes referiam-se a *direitos específicos normatizados na DUDH*, 16,9% diziam respeito a *direitos em geral/ direitos da pessoa*, nesse caso, os participantes mencionavam direitos específicos das pessoas privadas de liberdade; Os *militantes dos direitos humanos* foram citados por 28,5% dos participantes; 20,8% dos direitos citados foram categorizados como *deveres morais*, e, por fim, 14,3% dos participantes deram respostas que não se enquadravam em nenhuma das categorias acima relacionadas, tratava-se de 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 direitos humanos?”. Os direitos mais citados pelos adolescentes privados de liberdade foram *trabalho* (22%), *liberdade* (18%) e *educação* (12%), já os citados com menor frequência foram *alimentação* (2%), *saúde* (2%) e *proteção* (1,3%).

Pandolfi (1999) realizou um estudo na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de conhecer as visões e os graus de acesso da população aos direitos. Participaram 1578 jovens e adultos. Foi solicitado que eles citassem 3 direitos dos brasileiros. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os direitos mais mencionados pelos participantes foram os direitos sociais (25,8%), seguidos pelos civis (11,7%) e políticos (1,6%). O estudo de Pandolfi (1999) mostrou mais especificamente que a grande maioria dos respondentes destacou questões referentes ao trabalho, salário e emprego, seguidas por questões referentes à saúde e educação. Em relação aos direitos civis, Pandolfi pode constatar que o mais citado foi o direito à liberdade; em relação aos direitos políticos, a maior frequência de respostas dizia respeito ao direito de votar.

Ampliando o estudo das variáveis psicossociológicas sobre os DH, Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) realizaram uma pesquisa com 60 adolescentes que passavam os dias nas ruas (Grupo I), com 52 crianças e adolescentes que viviam em um abrigo (Grupo II) e com 60 adolescentes em conflito com a lei (Grupo III). Este estudo, dentre outros objetivos, propunha-se a verificar se os participantes sabiam o que é ter um direito, quais os direitos conhecidos e a fonte deste conhecimento. Quanto ao conhecimento dos direitos, 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. Dentre os que alegaram saber, nos três Grupos o direito citado com maior frequência foi *Educação* (GI=32,00%; GII=26,19%; GIII=29,57%). Em relação à fonte do conhecimento, 26,99% dos participantes do Grupo I citaram os *Professores e a Escola*, o que também foi observado entre os do Grupo II (34,48%); já para os participantes do Grupo III, a própria *Instituição Ressocializadora* foi indicada como a principal fonte (20,97%).

Adotando também um enfoque psicossociológico sobre a compreensão dos DH, Fernandes e Camino (2006) realizaram um estudo que visava conhecer (dentre outros objetivos) qual a fonte de conhecimento dos DH para adolescentes, qual a definição dos DH, quais os programas televisivos considerados como veiculadores dos DH e que DH os adolescentes consideravam que eram veiculados. Os resultados apresentados são provenientes de dois estudos. O primeiro foi realizado com 212 estudantes do Ensino Médio e o segundo com 205 estudantes do ensino médio. Dentre os resultados apresentados por Fernandes e Camino (2006), chama a atenção àqueles que se referem à educação em Direitos Humanos propriamente dita. A televisão foi considerada como a principal fonte de informação sobre os DH pelos estudantes do Ensino Médio (53,5%), seguida pela família (19%) e pela escola (15%). Os dados também mostraram que para 60% dos secundaristas que afirmaram já ter conversado com alguém sobre os DH, a família e a escola foram apontadas como “os principais espaços promotores de debates sobre o assunto”. A grande maioria dos participantes (90,7%) disse já ter conversado com alguém sobre os DH, no entanto, quando foram solicitados a definir o que eram os DH, somente 16,65 % o fizeram de forma adequada; mais de 50% apresentaram respostas pouco elaboradas; 25,4% não responderam e 7,3% dos participantes tentaram definir ou conceituar os DH a partir de exemplos de direitos por eles conhecidos. Na interpretação dos resultados, Fernandes e Camino (2006) julgaram a partir das respostas dos jovens que a TV por si só não estava conseguindo “viabilizar informações contextualizadas e aprofundadas capazes de oferecer as condições necessárias para a produção de conhecimento sobre Direitos Humanos” (p. 76). As autoras destacaram também que “a escola ainda é (ou deveria ser) o local privilegiado para a construção e sistematização do conhecimento” (p. 76).

No segundo estudo, as autoras tiveram como objetivo analisar as representações sociais dos direitos humanos que adolescentes têm em relação às representações dos direitos humanos transmitidas pelos programas televisivos de grande audiência e preferência desse público. Participaram desse estudo 205 estudantes com idades variando entre 14 e 21 anos, matriculados no 1º ano (40%), no 2º ano (26%) e 3º ano (32%) do ensino médio de uma escola pública de João Pessoa. Dentre os resultados, Fernandes e Camino verificaram que mais de 70% dos adolescentes e jovens disseram já ter visto programas televisivos abordarem o tema dos direitos humanos, e, dentre os 156 programas televisivos apontados como programas que veiculavam informações sobre os DH, destacaram os jornalísticos (74%), sendo que programas jornalísticos policiais como Correio Verdade, Cidade Alerta e Brasil Urgente foram citados por 36,1% dos participantes. Dentre os programas apontados pelos participantes como sendo os que mais abordavam a questão dos DH, 59% dos participantes apontaram o Correio Verdade, 30,3% o Jornal Nacional e 10,7% apontaram o programa Malhação. Questionados sobre os direitos defendidos e criticados pelos programas televisivos, os respondentes disseram que o programa Malhação falava bem dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, do direito à igualdade e do direito de ser respeitado. Já para os participantes que disseram o Jornal Nacional o programa que mais abordava o tema dos DH, o telejornal falava bem do direito à educação, à segurança pública e à saúde. Para os estudantes que disseram que o Correio Verdade era o programa que mais falava sobre os direitos humanos, o programa policial defendia os direitos à segurança pública, à saúde, à igualdade e à educação. O discurso que criticava os direitos humanos foi percebido apenas nos programas jornalísticos, sobretudo no Correio Verdade. Para muitos adolescentes telespectadores desse programa prevaleceu a percepção de que os direitos humanos só defendiam direitos de bandidos.

Gouveia (2007) realizou uma pesquisa com funcionários de um abrigo com o intuito de verificar o conhecimento deles acerca dos DH e a forma como definiam esses direitos. Os resultados deste estudo mostraram que os DH tinham três significados para os participantes: eram algo inerente aos seres humanos, eram considerados como direitos dos cidadãos e, por fim, eram vistos como algo capaz de proporcionar bem-estar ao ser humano.

Em pesquisa realizada com professores de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, Paz (2008) buscou conhecer as concepções dos educadores sobre os direitos humanos. Os participantes do estudo de Paz responderam a uma entrevista, que dentre outras questões, versava sobre o que é ter direitos. A análise das respostas possibilitou a criação das seguintes categorias: *Cidadania*, *Imanentes* (respostas em que o direito era visto como algo dado, assegurado pela sociedade àqueles que se mostrassem dignos de recebê-los), *Complementos dos Deveres*, *Não Pertinentes* e *Satisfazer Necessidades Básicas*. De acordo com o teste do qui-quadrado, a categoria *Cidadania* se destacou com a maior frequência de respostas, seguida, das frequências das categorias *Imanente*, *Complemento dos Deveres*, *Não Pertinentes* e *Satisfazer Necessidades Básicas*. A respeito da questão sobre se seria possível educar em Direitos Humanos, Paz (2008) verificou que a maior parte dos professores (86%) disse que sim, enquanto que o restante dos participantes se dividiu em Não (11%) e Não Sei (3%). Sobre como poderia ser feita a educação, a maior parte das respostas dos professores foram categorizadas como *Não Pertinentes* (em branco, tautológicas e sem conteúdo), seguidas das respostas categorizadas como *Conscientização* e como *Conhecimento* e das respostas categorizadas como *Formação do Professor* e como *Ação*. Foi perguntado também quais os direitos humanos que eles consideravam importantes que fossem abordados na escola. Foram mencionados 126 tipos de direitos, categorizados da seguinte forma: *Direitos Sociais*

(Direitos de segunda geração); *Direitos Individuais* (direitos de primeira geração) e *Em Branco*. O teste Binomial (z) indicou diferença significativa entre as frequências de respostas à categoria *Direitos Sociais*, que reuniu o maior número de respostas e a frequência de respostas da categoria *Direitos Individuais*, que, por conseguinte, obteve o menor número de respostas. De acordo com Paz (2008), o fato de os professores terem associado os direitos ao conceito de cidadania está relacionado ao que é proposto pela LDB (Lei nº 9394/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que estes documentos sugerem uma proposta de educação que visa à construção da autonomia e a preparação do educando para o exercício da cidadania; Paz ressalta ainda que a cidadania é considerada como o eixo da educação escolar de acordo com os PCN.

Entre as referências consultadas, chama à atenção uma dissertação de mestrado publicada na Bahia por Santos (2007). Trata-se de um estudo bastante semelhante a presente dissertação no que concerne aos objetivos e aos participantes, contudo, apresenta metodologia e aportes teóricos diferentes. O estudo de Santos (2007) teve como objetivo conhecer os significados que as crianças atribuíam aos seus direitos, baseado na Psicologia Sócio-Histórica.

Santos (2007) investigou quais os direitos que as crianças expressavam e quais os que reconheciam, quais os conhecimentos sobre esses direitos que eram compartilhados (em termos de significados), se havia o predomínio de conceitos científicos ou conceitos espontâneos nas expressões das crianças, e se havia diferenças entre os significados expressos, em função do tipo de escola que as crianças freqüentavam. Participaram desse estudo 21 crianças, de nove a onze anos de idade, do sexo masculino e feminino, de diferentes tipos de escola (particular urbana, pública urbana e pública rural). O autor partiu do pressuposto de que havia diferenças, em termos de status sócio-econômico, entre os estudantes de escola pública e de escola particular, bem como entre os estudantes

de escola de área urbana e de escola de área rural. Foi utilizada a técnica da entrevista individual semi-estruturada, a partir da apresentação de imagens impressas, e a elaboração de uma redação sobre a temática dos direitos das crianças. Os participantes foram solicitados a estruturar a redação a partir de três critérios: (1) o que tenho direito de ter; (2) o que tenho direito de fazer; e (3) os direitos que não tenho, mas que gostaria de ter. Durante a entrevista, foram usadas sete imagens retratando cenas protagonizadas por crianças. As cenas sugeriam o exercício de um direito específico, por parte da criança, ou a violação desse direito e eram estreitamente relacionadas aos direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Os dados foram analisados segundo a tradição hermenêutica de pesquisa.

As expressões das crianças referentes à apresentação das cenas foram categorizadas de acordo com o significado. Santos (2007) relata que foram encontrados poucos conceitos científicos, uma vez que as crianças que participaram do estudo expressaram conhecimentos variados sobre os seus próprios direitos, baseados na sua convivência e experiência diárias. O autor comenta que, no cômputo geral, as expressões dos participantes evocam 13 diferentes direitos (educação, segurança, brincar, saúde, identidade civil, convivência comunitária, ir e vir, diversão, propriedade/consumo, participação política, trabalho, prática de esporte e convivência familiar. Entretanto, os participantes das 3 escolas compartilharam somente de 4 significados (direito à educação, direito de brincar, direito à diversão e à propriedade/consumo).

Já no que concerne à elaboração da redação, Santos (2007) concluiu que os participantes não conseguiram desenvolver uma produção mais dissertativa, e se limitaram a elaborar algo como uma lista dos direitos. De uma forma geral, as crianças

citaram predominantemente os direitos individuais, mas pareciam não ter consciência sobre os seus próprios direitos.

Conforme apresentado, os estudos descritos sobre a temática dos DH tiveram variados objetivos: conhecer os princípios organizadores dos DH (Doise, Saerklé, Clemence e Savory, 1998; Clémence, Doise, Da Rosa e Gonzales (1995), as variações das tomadas de posição em relação aos DH (Widaman, Little e Gibbs, 1994, citado por Doise, 2002a), a existência da ligação entre o senso comum acerca dos DH e o conteúdo da DUDH (Doise e Herrera, 1994), a quem cabia, segundo os estudantes a responsabilidade pelo cumprimento dos direitos (Spine e Doise, 1998) as visões sobre os DH e o grau de acesso da população aos direitos (Pandolfi, 1999) e o conhecimento acerca dos direitos, as fontes de informação sobre os DH (Camino, 2005; Camino, Galvão, Rique e Camboim, 2006; Fernandes e Camino, 2006, Gouveia, 2007, Paz 2008). Estudos estes realizados com diferentes amostras: crianças, adolescentes, população geral, diferentes categorias profissionais, em diferentes contextos sociais e culturais, e, a partir de variados métodos e técnicas de pesquisa. Os principais resultados indicam a universalidade do conhecimento acerca dos DH e a influência de variáveis como idade, a influência da pertença a determinados grupos ou segmentos sociais sobre as representações dos DH.

Dentre os estudos empíricos mencionados, chama a atenção aquele realizado por Camino (2004). Com já mencionado na introdução, o presente estudo se caracteriza por ser uma ampliação da pesquisa de Camino (2004) sobre as concepções de direitos de crianças e adolescentes. Neste sentido, ampliou-se a amostra, algumas perguntas subjetivas do instrumento da pesquisa de Camino tornaram-se objetivas neste estudo e buscou-se conhecer a influências de outras variáveis, tais como trabalho, religião e

pessoa com quem o participante morava, uma vez que na pesquisa de Camino só foram verificadas a influência das variáveis idade/escolaridade, tipo de escola e sexo.

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo geral conhecer as representações de estudantes de escolas públicas e privadas de João Pessoa acerca dos Direitos Humanos. E como objetivos específicos:

- Verificar quais os direitos conhecidos pelos estudantes;
- Identificar a fonte de conhecimento dos DH;
- Verificar as concepções dos estudantes sobre o que é ter um direito;
- Verificar quais os direitos que os estudantes consideram os mais respeitados no Brasil;
- Verificar se as concepções dos alunos acerca dos DH diferem em função do sexo, tipo de escola e idade/escolaridade, trabalho, preferência política, religião e com quem mora.

5. MÉTODO

5.1- Delineamento da pesquisa

Trata-se de um estudo de campo, correlacional, post-facto.

5.2. Participantes

Trata-se de uma amostra não probabilística por conveniência composta por 400 estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, do sexo masculino e do sexo feminino com idades de 8 a 12 anos (crianças) e 14 a 18 anos (adolescentes), matriculados a partir da segunda série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Note-se que a constituição destes grupos excluiu a idade dos 13 anos por considerá-la como um intervalo capaz de diferenciar os grupos, ou seja, os participantes com 12 anos e alguns meses não poderiam ser incluídos no grupo I, nem no grupo II como tendo 13 anos incompletos.

A coleta de dados com os estudantes da rede privada foi realizada em uma escola particular de grande porte, em duas unidades: uma delas localizada no bairro dos Bancários e a outra no bairro de Tambaú, na cidade de João Pessoa. Esta escola dispõe de ensino fundamental e médio nestas duas unidades. Em relação à coleta de dados nas escolas públicas, este estudo foi realizado em duas escolas municipais de ensino fundamental (uma localizada no bairro de Mangabeira e a outra no bairro de Miramar) e numa escola estadual de ensino fundamental e médio localizada no centro da cidade.

5.3 Instrumentos

Foi utilizado um instrumento dividido em duas partes, a saber:

1)-Questionário sócio-demográfico contendo perguntas sobre sexo, tipo de escola, escolaridade, religião, experiência de trabalho, com quem o participante morava;

2)- Entrevista sobre os Direitos – entrevista semi- estruturada constituída por questões abertas que buscavam evocar as concepções das crianças e dos adolescentes acerca dos direitos, como por exemplo: ”Quais os direitos que você conhece?”; “O que é ter um direito”; “quem lhe falou sobre os direitos?” (ver anexo I)

5.4 Procedimentos

5.4.1. Procedimento Ético

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com as coordenadoras e com os diretores das escolas; entregou uma carta de apresentação e explicitou os objetivos da pesquisa. Após o contato com as instituições, o projeto foi encaminhado para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba. O referido projeto foi aprovado na 5ª Reunião Ordinária daquele Comitê, no dia 19 de novembro de 2007 (ver anexo II).

Após o consentimento, levando-se em consideração o que preceitua a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), voltou-se às escolas e os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos do estudo, bem como da autonomia e liberdade de participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo eventual. Como a maior parte dos participantes desta pesquisa tinham idade inferior a 18 anos, os termos de consentimento foram assinados pelos referidos responsáveis pelas instituições. Os alunos que tinham 18 anos assinaram seus termos de consentimento individuais.

5.4.2. Procedimento de Coleta

Na escola particular, a coordenadora responsável pelo ensino infantil disponibilizou as aulas de Orientação Humana para que as crianças do grupo I (8 a 12 anos) fossem liberadas para a entrevista. Esta disciplina abordava os temas de ética e cidadania e havia um livro-texto específico para as aulas. Os critérios de avaliação desta disciplina incluíam prova e participação em atividades em sala de aula sobre os temas propostos. Os alunos foram retirados um a um de sala conforme o critério de idade e por ordem de chamada para serem individualmente entrevistados. A coordenadora do ensino médio disponibilizou as aulas de Filosofia para a administração coletiva do questionário respondido individualmente pelos alunos do grupo II (14 a 18 anos). Nesta ocasião, todos os alunos presentes em sala de aula responderam ao questionário e aqueles que não desejavam participar deste estudo permaneceram em silêncio, uma vez que a coordenação não permitia a saída dos mesmos.

O professor da referida disciplina, após a realização desta pesquisa, propôs uma atividade baseada no tema dos Direitos Humanos enfocando a educação para a cidadania e temas atuais sobre a violação dos direitos. Após a administração, a direção desta escola solicitou que a pesquisadora entregasse um relatório parcial com os resultados da pesquisa e a colaboração numa capacitação técnica de professores.

As entrevistas dos estudantes da escola pública se deram de forma semelhante à da escola privada. A pesquisadora entrou em contato com a psicóloga de uma das escolas e esta marcou os horários das entrevistas e selecionou as turmas que dispunham de alunos com as idades solicitadas. Os alunos do grupo I (8 a 12) anos foram entrevistados individualmente na sala do Serviço de Orientação Escolar - SOE. Na outra escola, o diretor disponibilizou uma sala em que não estava havendo aula para que as entrevistas fossem realizadas e os alunos foram retirados de sala de aula conforme o

critério de idade e de acordo com o consentimento da professora da turma. A professora encaminhava os alunos aleatoriamente e independente da disciplina que ela estivesse ministrando.

O diretor da escola pública do ensino médio, onde foram coletados os dados dos alunos do grupo II (14 a 18 anos), autorizou que a pesquisadora entrasse em contato diretamente com os professores que estavam em sala de aula. De acordo com o consentimento, a pesquisadora entrou nas salas, apresentou-se aos alunos e esclareceu os objetivos da pesquisa. Permaneceram em sala aqueles estudantes que desejaram participar do estudo; os que se recusaram puderam sair do ambiente de sala de aula.

5.4.3. Procedimento de análise

Os dados referentes às questões subjetivas foram transcritos e categorizados de acordo com a análise do conteúdo temático proposta por Bardin (1977) com a colaboração de dois pares de Juízes que trabalharam separadamente e depois confrontaram as categorias pré-estabelecidas. Foram retidas as categorias que obtiveram, no mínimo, o consenso de 75% dos juízes. Destaca-se que as categorias não são excludentes, uma vez que a resposta dada por um mesmo participante pode ser inserida em mais de uma categoria. Com as frequências de respostas dadas em cada categoria foram realizados testes estatísticos do Qui-quadrado. Foram consideradas as diferenças entre as frequências de respostas que apresentaram desvios maiores do que 1,00 (ver apêndice).

6. RESULTADOS

6.1 Dados Sócio-demográficos e Experiências de Socialização

Na primeira parte do questionário, buscou-se conhecer os dados sócio-demográficos, aspectos referentes à socialização, experiência de trabalho e alguns aspectos relacionados à rotina diária dos participantes.

Foi solicitado que os participantes indicassem as pessoas com as quais moravam e foram apresentadas as seguintes opções: *Pais*, *Pai*, *Mãe*, *Avós*, *Avô*, *Avó*, *Parentes* e *Outro*. Conforme apresentado na tabela 1, a maioria dos estudantes que participou deste estudo relatou que morava com os pais; seguidos daqueles que disseram morar somente com a mãe, dos que mencionaram morar com *Parentes*, dos que moravam só com o *Pai* ou com *Avós*, e, a menor parte dos estudantes assinalou a opção “*Outros*” informando que dividiam apartamento com amigos, morarem em pensionato ou sozinhos.

Tabela 1: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Com quem você mora?” (N=400)

Categories	F	%
Pais	262	65,5
Mãe	78	19,5
Parentes	25	6,3
Pai	11	2,8
Avós	8	2,0
Outros	6	1,5
TOTAL	400	100,00

Conforme apresentado na tabela 2, as frequências de respostas dadas pelos participantes à questão: “Qual a sua religião?” A religião mais mencionada pelos participantes (tabela 2) foi a religião católica, seguida da evangélica (neste caso, foram citadas várias denominações), e, finalmente das respostas dos participantes de outras crenças.

Tabela 2: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes sobre o tipo de religião que professam/professavam (N=400)

Tipo de Religião	F	%
Católica	198	49,5
Evangélica	126	31,5
Outras crenças	76	19,1
TOTAL	400	100,00

Em relação à pergunta “Você já teve alguma experiência de trabalho?”, 317 dos 400 estudantes (79,3%) que participaram deste estudo mencionaram que nunca haviam trabalhado e somente 83 (20,8%) disseram que haviam exercido algum tipo de atividade remunerada. Quando se interrogou “Como era o trabalho?”, verificou-se que alguns participantes que diziam já ter trabalhado não sabiam descrever como era o trabalho, e, desta forma, considerou-se que eles não haviam trabalhado.

Contudo, a análise das respostas dadas a questão “O que você faz durante o dia?” permitiu verificar que os participantes desempenhavam atividades que não foram mencionadas por eles como trabalho, mas que de acordo com a categorização proposta pela OIT são formas de trabalho e foram consideradas como tal nesse estudo. O percentual de participantes que já havia exercido alguma atividade de trabalho subiu

para de 20,8% para 26,00 %. Uma análise de conteúdo dessas respostas, baseada na classificação da OIT sobre o trabalho doméstico, mostrou as seguintes categorias:

-Trabalho com caráter de socialização: nesta categoria foram incluídas as respostas em que os participantes mencionaram atividades realizadas no interior da própria casa. As atividades desempenhadas eram pequenas responsabilidades que não comprometiam todo o tempo do participante. Tratava-se de atividades de caráter disciplinar e formador. Esta categoria foi típica das respostas das crianças. Exemplos: “*Eu varro a casa todo dia para ajudar a minha avó*” (Part. 3); “*Eu arrumo a casa com a minha avó*” (Part. 41);

-Trabalho com caráter de ajuda: foram incluídas nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram atividades realizadas para os próprios pais ou para terceiros, em casa ou em seus pontos comerciais. Eram atividades em que os participantes assumiam responsabilidades pelos afazeres domésticos ou pelo atendimento de clientes. Estas atividades podiam ou não ser remuneradas, as atividades eram realizadas em troca de alimentação, roupas; o que as diferenciava do trabalho de socialização foi o maior grau de responsabilidade conferido aos participantes na execução da tarefa e um maior comprometimento do tempo. O caráter de ajuda esconde a precariedade das relações ou a situação de exploração. Exemplos “*Eu varro o muro da patroa da minha mãe pra ela me dar o almoço*”... “*Eu vou para a padaria ajudar minha mãe, ensaco uns biscoitos, boto pra pesar, estudo e brinco* (Part. 177)”.

-Trabalho remunerado: as respostas incluídas nesta categoria foram aquelas em que os participantes citaram atividades realizadas para terceiros (pessoa ou empresa) em troca de remuneração. Exemplos: “*Eu trabalho pegando frete das 5 da manhã até as 12hs, no mercado pegando feira e deixando na casa do povo, por isso que eu estudo de tarde.*” (Part. 49); “*Já trabalhei de muita coisa; limpando mato, limpando casa, podendo*

árvore, vendi amendoim, já fui ajudante de pedreiro” (Part. 58); *“Eu trabalho numa locadora”* (Part. 256); *“Eu trabalho na C&A”* (Part. 384); *“Eu dou aula de reforço de algumas disciplinas”* (Part. 399).

A análise do percentual das respostas dos participantes que já exerceram alguma atividade de trabalho revelou que o trabalho com caráter de socialização e o trabalho de ajuda foram típicos do grupo das crianças, matriculadas na rede pública e do sexo feminino. Já com relação ao trabalho remunerado propriamente dito, tratou-se de uma atividade realizada tanto pelas crianças quanto pelos adolescentes. No entanto, esta forma de trabalho foi mais freqüente entre os adolescentes, da escola pública e do sexo masculino. (ver tabela 3). Note-se que o Teste qui-quadrado não foi realizado com os dados referentes a esta questão por haver células com freqüência de resposta igual a zero.

Tabela 3: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes categorizadas quanto ao tipo de trabalho desempenhado (N=104)

Tipo de trabalho	Grupo de Idade				Tipo de Escola				Sexo			
	Criança		Adolescente		Pública		Privada		Feminino		Masculino	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Socialização	28	52,83	-	-	22	26,83	6	27,27	23	42,59	5	10,00
Ajuda	5	9,43	-	-	4	4,88	1	4,55	4	7,41	1	2,00
Remunerado	20	37,74	51	100,00	56	68,29	15	68,18	27	50,00	44	88,00
Total	53	100,00	51	100,00	82	100,00	22	100,00	54	100,00	50	100,00

Também foi perguntado aos estudantes o que eles faziam durante o dia. Realizou-se uma análise de conteúdo com as respostas dadas a esta questão, que deu origem as seguintes categorias:

Estudar: esta categoria reuniu as respostas em que os estudantes mencionaram ir à escola, atividades escolares realizadas em casa, cursos profissionalizantes, cursos de idiomas, profissionalizantes, cursinhos pré-vestibular e reforço escolar. Ex: *“De manhã eu estudo, de tarde faço meus dever e de noite eu vou brincar”* (Part. 1); *“De manhã eu venho para a escola, de tarde venho para o reforço e de noite eu brinco com os meus irmãos”* (Part. 17); *“Vou à escola de manhã e a noite estudo. À tarde vou ao SENAI, fico em casa, faço esporte”* (Part. 213); *“Pela manhã eu estudo, à tarde vou para o cursinho e a noite toco numa banda”* (Part. 231); *“Pela manhã eu venho à escola, à tarde de 13h às 15h revisão de matérias, de 15:15h às 18h aulas de inglês, francês e italiano. À noite, das 20h às 22h eu vou para a igreja que fica próximo de onde eu moro”* (Part. 259).

Lazer: encontram-se nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram atividades como brincar, ver televisão, usar o computador/ ir para a *lan house*, praticar

esportes e passear. Exemplos “*Estudo, brinco e assisto TV*” (Part. 8); “*Venho pra escola, assisto TV, brinco, vou para a Praça da Paz, faço hipismo, brinco e durmo*” (Part. 124); “*Assisto, estudo, brinco e vou para a lan house*” (Part. 69); “*Quando volto da escola, assisto TV, vou passear na casa da minha vó, tomo banho, almoço, estudo e entro na internet. Às vezes vou para a calçadinha e brinco com os amigos do prédio*” (Part. 126)

Atividades domésticas: Essa categoria englobou as respostas em que os participantes mencionaram atividades domésticas como ajudar a mãe/avó em seus afazeres. Exemplos “*De manhã venho para o colégio, de tarde eu lavo a louça, ‘drobo’ as fraldas de minha irmã novinha, tem vez que eu lavo o banheiro, quando eu chego do colégio eu assisto e vou brincar, de noite eu durmo*” (Part. 3); “*De manhã estudo na escola, à tarde eu durmo, estudo e arrumo a casa onde moro. Depois vou para o computador*” (Part. 374).

Trabalho remunerado: Encontra-se nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram ter exercido alguma atividade de trabalho. Exemplos “*Fico no Box, uma barraquinha que eu tenho em casa que vende lanches, venho pro colégio, fico em casa*” (Part. 48); “*De manhã venho para o colégio e de tarde eu trabalho*” (Part. 366).

Ficar em casa: Esta categoria reuniu as respostas em que os participantes relataram passar boa parte do tempo em casa e ‘ficar sem fazer nada’. Exemplos “*De manhã eu venho para o colégio, de tarde eu tomo banho, faço minhas tarefas, vou brincar e durmo um pouquinho. De noite, eu fico em casa sem fazer nada*” (Part. 97); “*De manhã eu venho para a escola, de tarde eu fico em casa e de noite eu vou para a igreja*” (Part. 156).

Prática religiosa: Esta categoria agrupou as respostas em que os participantes relataram ir para a igreja e praticar atividades religiosas. Exemplos “*De manhã eu venho para a escola, de tarde eu saio para brincar com os meninos e de noite eu vou para a igreja*” (Part. 61); “*De manhã eu acordo, passo um pouquinho no computador, faço meu culto doméstico (leio a Bíblia e oro), vou estudar e depois faço tabuada. De tarde eu venho para a escola. De noite eu troco de roupa, assisto o pica-pau e se der, faço a tarefa ou brinco.*” (Part. 187).

Atividades artísticas e culturais: Nesta categoria encontram-se as respostas em que os participantes mencionaram fazer atividades como teatro, aula de música e dança. Exemplos Participante 152: “*Eu estudo, faço teatro, inglês e Kumon*”. Participante 219: “*De manhã eu venho para a escola, de tarde eu faço cursinho pré-vestibular e de noite eu vou para o ballet contemporâneo*”. Participante 247: “*Eu venho para a escola, de tarde eu estudo e de noite eu faço aula de canto*”.

Em branco: nesta categoria foram computadas as respostas em que os participantes se omitiram em descrever as suas rotinas diárias.

Quando se comparou as frequências de respostas dadas à pergunta “*O que você faz durante o dia?*” considerando as variáveis idade, tipo de escola e sexo por meio do teste do Qui-quadrado, observaram-se diferenças significativas: grupo de idade/escolaridade [$X^2(N=400; 7)71,54 ; p <0,01$]; tipo de escola [$X^2 (N=400; 7) 54,53; p <0,01$] e sexo [$X^2 (N=400; 7) 18,93; p <0,01$].

De acordo com a Tabela 4, as crianças, mais do que os adolescentes, mencionaram atividades diárias classificadas nas categorias *Estudar* e *Lazer*, enquanto que, os adolescentes, mais do que as crianças, mencionaram atividades categorizadas como *Trabalho remunerado* e *Em branco*.

Tabela 4: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dados a questão “O que você faz durante o dia?” em função do grupo de idade dos participantes (N=400)

Categorias	Crianças		Adolescentes		Total
	F	%	F	%	
Estudar	311	50,65	252	61,46	563
Lazer	237	38,59	86	20,98	323
Ativ.domes.	33	5,37	15	3,65	48
Trab.remunerado	9	1,47	19	4,64	28
Fic. em casa	13	2,12	7	1,70	20
Prática religiosa	7	1,14	8	1,98	15
Ativ.ArtCult.	3	0,49	4	0,98	7
Em branco	1	0,16	19	4,63	20
TOTAL	614	100,00	410	100,00	1024

$X^2(N=1024; 7) 67,29 ; p < 0,01$

Em relação à variável tipo de escola, (Ver Tabela 5) os estudantes da escola pública, mais do que os da privada, indicaram como fazendo parte da sua rotina diária, atividades classificadas em *Atividades Domésticas*, *Trabalho Remunerado* e *Ficar em Casa*, enquanto que, os estudantes da rede privada, mais do que os da pública, mencionaram as atividades classificadas como *Lazer*.

Tabela 5: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas a questão “O que você faz durante o dia?” em função do tipo de escola dos participantes (N=400)

Categorias	Pública		Privada		Total
	F	%	F	%	
Estudar	272	53,44	291	56,50	563
Lazer	135	26,52	188	36,50	323
Ativ.domes.	39	7,66	9	1,75	48
Trab.remunerado	25	4,91	3	0,58	28
Fic. em casa	16	3,14	4	0,78	20
Prática religiosa	10	1,96	5	0,97	15
Ativ.Art.Cult.	3	0,59	4	0,78	7
Em branco	9	1,77	11	2,14	20
TOTAL	509	100,00	515	100	1024

$X^2 (N=1024; 7) 54,53; p < 0,01$

Quando comparadas as diferenças em relação à variável sexo (Ver Tabela 6), observou-se que os estudantes do sexo feminino, mais do que os do masculino, mencionaram as atividades classificadas em *Atividades Domésticas* e, enquanto que os

estudantes do sexo masculino, mais do que os do sexo feminino, mencionaram atividades categorizadas como trabalho remunerado e deram respostas em branco.

Tabela 6: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dados a questão “O que você faz durante o dia?” em função do sexo do participante (N = 400)

Categorias	Feminino		Masculino		Total
	F	%	F	%	
Estudar	292	55,51	271	54,42	563
Lazer	160	30,42	163	32,73	323
Ativ.domes.	37	7,03	11	2,21	48
Trabalhar	10	1,90	18	3,61	28
Fic. em casa	10	1,90	10	2,01	20
Ir p/ Igreja	6	1,14	9	1,81	15
Ativ.ArtCult.	4	0,76	3	0,60	7
Em branco	7	1,33	13	2,61	20
TOTAL	526	100,00	498	100,00	1024

X^2 (N=1024; 7) 18,93; p <0,01

6.2 Dados relativos à Entrevista sobre os Direitos

A segunda parte da pesquisa constitui em uma entrevista sobre os direitos. Para verificar a fonte dos conhecimentos sobre os direitos, solicitou-se que os participantes respondessem à pergunta: “Onde você ouviu falar sobre os direitos?”. Foram apresentadas algumas alternativas tais como: *Mídia, Escola, Familiares, Amigos, Ninguém/aprendeu sozinho, Desconhecidos, Outros e Não sabe*. As respostas dadas a essa questão mostraram que houve uma diferença significativa entre os dois grupos de idade [X^2 (N=400; 6) 33,42; p <0,01], os dois tipos de escola [X^2 (N=400; 6) 16,81; p <0,01] e entre as diferentes religiões [X^2 (N=400; 12) 66,33; p <0,01]. Não foram encontradas diferenças significativas em relação às variáveis Sexo, Trabalho, Preferência política e Com quem mora.

Conforme apresentado na Tabela 7, verifica-se que as crianças indicaram mais do que os adolescentes, a *Escola* e que *Ninguém* havia lhes falado sobre os direitos,

enquanto os adolescentes, mais do que as crianças, deram respostas classificadas na *Mídia* e em *Amigos*.

Tabela 7: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)

Categoria	Criança		Adolescente		Total
	F	%	F	%	
Escola	124	37,35	122	30,27	246
Mídia	61	18,37	133	33,00	194
Familiares	95	28,61	95	23,57	190
Amigos	19	5,72	39	9,68	58
Ninguém	23	6,93	4	0,99	27
Desconhecidos	3	0,90	3	0,74	6
Não sabe	7	2,11	7	1,74	14
Total	332	100,00	403	100,00	735

X^2 (N=735; 6) 33,42; $p < 0,01$

Os estudantes da escola pública, mais do que os da privada, afirmaram ter ouvido falar sobre os direitos por meio dos *Amigos* e relataram que *Não sabem*. Os estudantes da escola privada, mais do que os da pública, destacaram a *Escola* como fonte de conhecimento dos direitos. (Ver tabela 8)

Tabela 8: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do tipo de escola dos participantes (N = 400)

Categoria	Pública		Privada		Total
	F	%	F	%	
Escola	100	28,01	146	38,62	246
Mídia	98	27,45	96	25,40	194
Familiares	92	25,77	98	25,93	190
Amigos	37	10,36	21	5,56	58
Ninguém	16	4,48	11	2,91	27
Desconhecidos	4	1,12	2	0,53	6
Não sabe	10	2,80	4	1,06	14
Total	357	100,00	378	100,00	735

X^2 (N=735; 6) 17,87; $p < 0,01$

Conforme dados apresentados na tabela 9, os Evangélicos, mais do os participantes Católicos e os Sem religião, deram respostas classificadas em *Mídia*, enquanto que os Católicos e os Sem religião, mais do que os evangélicos, deram respostas classificadas em *Escola*. Já os evangélicos e os Sem religião, mais do que os católicos, deram respostas classificadas em *Ninguém* e *Não sabe*.

Tabela 9: Freqüências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função da religião dos participantes (N = 400)

Categoria	Católico		Evangélico		Sem religião		Total
	F	%	F	%	F	%	
Mídia	108	28,35	107	47,14	31	24,41	246
Escola	133	34,91	21	9,25	40	31,50	194
Familiares	95	24,93	59	26,00	36	28,35	190
Amigos	29	7,61	18	7,93	11	8,66	58
Ninguém	8	2,10	12	5,29	7	5,51	27
Desconhecidos	3	0,79	2	0,88	1	0,79	6
Não sabe	5	1,31	8	3,52	1	0,79	14
Total	381	100,00	227	100,00	127	100,00	735

X^2 (N=735; 12) 66,33; p <0,01

Com o intuito de verificar quais eram os direitos da criança e do adolescente conhecidos pelos participantes da pesquisa, solicitou-se que eles respondessem à questão: “*Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?*”. Em seguida, procedeu-se uma análise de conteúdo que deu origem as seguintes categorias:

Educação: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes mencionaram o direito à educação, a estudar e ter escola. Exemplos: “Estudar, brincar, não responder a mãe” (Part. 24); “Da criança eu conheço brincar, estudar, assistir. Do adolescente é assistir, estudar e dormir” (Part. 173); “Que eles têm direito a ir para a escola, ao lazer, a saúde e a segurança” (Part. 304); “Direito à educação, direito à saúde, direito à alimentação” (Part. 350).

Lazer: Foram agrupadas nesta categoria as respostas em que os participantes citaram o direito ao lazer, a brincar, se divertir e praticar esportes. Exemplos “*O adolescente trabalha e a criança, ela se diverte, estuda, a criança tem o direito de crescer*” (Part. 37); “*Se divertir, brincar, jogar bola e ser feliz*” (Part. 84) Participante 161: “*Ter lazer, fazer esportes e liberdade*”; “*Moradia, alimentação saudável, respeito, brincadeiras divertidas*” (Part. 187); “*Direito à educação e ao lazer*” (Part. 394)

Moradia: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes citaram o direito à moradia, ter uma casa e um lar. Exemplos Participante 31: Participante 102: “*Ter família, ter brinquedo, ter alimentação, ter casa, ter o direito dela*”. Participante 115: “*Estudar, a escola pública é para garantir a educação das crianças que não tem condições, ter moradia decente, brincar*”. Participante 207: “*Direito de freqüentar a escola, direito de ter uma moradia, direito de ter uma família, direito de ter proteção contra a violência*”.

Alimentação: Encontra-se nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram o direito à alimentação/ ter comida. Ex: Participante 44: “*Brincar, ser livre, correr, alimentação*”. Participante 131: “*Ter uma família, o alimento, a educação a saúde, só*”.

Família: Foram reunidas nesta categoria as respostas em que os participantes destacaram o direito a família e de ter pai e mãe. *Ter uma família e um pai, uma casa*” (Part.31); “*Tem que ter moradia, família, comer para crescer, tem que estudar. Tem que ter pais, porque tem gente que mora só com os avós*” (Parti. 143); “*Respeito, família, moradia, educação e alimentação*” (Part. 269).

Saúde: Esta categoria reuniu as respostas em que os participantes citaram o direito ao acesso à saúde, assistência médica e ter remédios. Exemplos: “*Ter saúde, médico e remédio, não ser maltratado e ter direito a educação*” (Part. 269); “*Direito à consulta*

médica separada dos adultos, saúde pública, freqüentar escola, se divertir e ter moradia” (Part. 275); “*Direito a uma família, assistência médica, educação*” (Part. 399).

Não transgredir normas: esta categoria englobou as respostas em que os participantes mencionaram não violação de normas como sendo direitos. Exemplos: *Não chutar os colegas, não arengar, brincar, ser amigo, não empurrar os colegas, não estragar as flores*” (Part. 399); “*Brincar só uma hora, depois que a mãe chamar, não pode teimar, o adolescente tem que ajudar a mãe a enxugar o prato, a encher a garrafa de água, lavar a louça*” (Part. 189); “*Estudar, não fazer maldade, não maltratar os animais, obediência*” (Part. 196).

Cuidado: Essa categoria agrupou as respostas em que os participantes citaram os direitos de ser bem cuidado, de ter proteção, receber carinho e afeto. Exemplos “*Estudar, ter muito carinho, amor, lazer*” (Part. 20); “*Eu era adotado. Me trataram muito bem, minha mãe ia direto me visitar, meu pai também e minha irmã*” (Part. 94); “*Estudar melhor, cuidado, não ficar só*” (Part.122); “*Estudar, moradia e bons tratos*” (Part. 201).

Segurança: Os participantes destacaram a necessidade de ter segurança e de não ser maltratada. Exemplos: “*Saúde, educação, moradia, lazer, segurança, família*” (Part. 209); “*A criança não pode ser maltratada; toda criança e adolescente tem direito de denunciar os pais em casos de maus tratos*” (Part. 227); “*Entrada gratuita em ônibus, proteção da justiça*” (Part. 263); “*Ter uma boa educação com muito aprendizado; não ser agredido fisicamente pelos pais*” (Part.377).

Respeito: As respostas que constituíram esta categoria foram aquelas em que os participantes mencionaram a necessidade de serem respeitados pelas outras pessoas. Exemplos: “*Ser respeitado*” (Part. 5); “*Ajudar sempre a mãe ou o pai a fazer alguma*

coisa, obedecer, sempre, ter respeito” (Part. 41); *“Conheço nenhum não. Ser respeitado”* (Part.72)

Não trabalhar: As respostas que foram incluídas nesta categoria foram aquelas em que os participantes mencionaram o direito da criança não trabalhar. Exemplos: *“Não poder trabalhar para sustentar a família, não acordar de 4h da manhã enquanto a mãe fica dormindo”* (Part.42); *“A não trabalhar forçada, ah eu não sei mais não”* (Part. 144); *“Criança não trabalhar na rua”* (Part. 101).

Liberdade: esta categoria englobou as respostas em que os participantes destacaram o direito à liberdade/ser livre e o direito de ir e vir. Exemplos: *“A liberdade, obedecer os pais, não ir preso”* (Part. 40); *“Ter uma boa escola e o adolescente tem o direito de ter um pouco de liberdade”* (Part. 137); *“Brincar, estudar, lazer, ficar livre, de passear, sair com os amigos, ficar com os familiares”* (Part. 138).

Bem-estar: nesta categoria foram agrupadas as respostas em que os participantes mencionaram aspectos relativos à qualidade de vida, felicidade e bem -estar em geral. Exemplos: *“A criança tem que ser feliz”* (Part. 4); *“Na minha opinião, toda criança e os adolescentes tem direito a uma boa qualidade de vida, a educação de qualidade, a uma boa saúde, a uma moradia de respeito”* (Part. 220); *“Direito a escolaridade, a uma família, a se sentir bem com o mundo”* (Part. 256).

Evoluir: Encontram-se nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram o direito de evoluir e de ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Exemplos: *“O adolescente trabalha e a criança se diverte, estuda, a criança tem o direito de crescer”* (Participante 37); *“Crescer”* (Participante 140); *“Bom, que eles têm direito de escolarização gratuita, que nessa fase não precisa trabalhar, apenas estudar, evoluir, contra o trabalho infantil”* (Participante 243).

Trabalhar: as respostas que se encontram nesta categoria são aquelas em que os participantes citaram o direito ao trabalho e de ter emprego. Exemplos: *“Passar no ônibus pela frente, estudar, trabalhar; pra ficar em casa dando trabalho a mãe, é melhor trabalhar”* (Part. 11); *“Estudar, fazer uma faculdade, ficar com sua família, arrumar um emprego pra ajudar os seus pais, colaborar com os estudos e ter boa educação e respeito”* (Part. 86); *“Ter uma boa educação e oportunidades de emprego e aprendizagem pra o adolescente”* (Part. 238).

Amizade: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes apresentaram o direito de ter amigos. Exemplos: *“Direito pra tudo, ter responsabilidade, ter carinho e ter amizade com os outros”* (Part. 140); *“Boa escola, boa moradia, bons amigos”* (Part. 257); *“Ter uma família, ser amada, ter amigos, ter comida”* (Part. 272).

Outros: esta categoria reuniu diversas respostas com frequência muito baixa que não se enquadravam nas outras categorias. Exemplos: *“Ter conta no banco”* (Part. 53); *“Ter um tempo só pra mim”* (Part. 81); *“Festas, praticar esportes, comprar computador, estudar e brincar”* (Part. 198).

Direitos de grupos específicos: as respostas que foram reunidas nesta categoria referiram-se aos direitos de grupos específicos, como negros, mulheres, crianças e idosos. Exemplos: *“Não ter racismo e preconceito”* (Part. 111); *“Bolsa-família”*; (Part. 121); *“Direitos das pessoas mais carentes, direitos das mulheres, igualdade social”* (Part. 125); *“Entrada gratuita em ônibus”* (Part. 263).

Cidadania: esta categoria agrupou as respostas em que a cidadania foi mencionada pelos sujeitos como sendo um direito e alguns aspectos a ela relacionados (ter um nome e ser cidadão). Exemplos: *“Do estudo, do direito, da cidadania e só”* (Part.157). *“Ter direito a uma moradia, educação, saúde e uma família na qual possam ser educados à”*

vida cotidiana e a sociedade” (Part. 259); “*Ter moradia, ter um nome, ter família*” (Part. 262).

Não pertinentes: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes disseram não saber responder ao que foi perguntado, ou não conhecer nenhum direito. Exemplos: “*Nenhum*” (Part. 6); “*Não sei não*” (Part. 38); “*Nenhum*” (Part. 273).

A análise das frequências das respostas dadas à questão “*Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?*”, por meio do teste do Qui-quadrado, revelou que houve diferenças significativas entre os grupos de idade e os dois tipos de escola [X^2 (N=400; 19)154,75; $p \leq 0,01$; X^2 (N=400; 19) 41,31; $p \leq 0,01$, respectivamente]. Não foram encontradas diferenças significativas em relação às variáveis Sexo, Religião, Trabalho, Preferência política e Com quem mora.

O direito à *Educação* foi o mais conhecido entre os participantes dos dois grupos de idade.

As crianças, mais do que os adolescentes, disseram com maior frequência conhecer os direitos ao *Lazer, Não transgredir normas, Não trabalhar, Liberdade, Evoluir, Trabalhar, Amizade e Não Pertinente* enquanto que os adolescentes, mais do que as crianças, mencionaram os direitos à *Moradia, Família, Saúde e Segurança*. (Ver tabela 10)

Tabela 10: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)

Categorias	Crianças		Adolescentes		TOTAL
	F	%	F	%	
Educação	117	23,59	149	27,95	266
Lazer	101	20,36	47	8,81	148
Moradia	34	6,85	74	13,88	108
Alimentação	35	7,06	43	8,07	78
Família	24	4,83	47	8,82	71
Saúde	8	1,61	48	9,00	56
Não transgredir normas	46	9,88	1	0,19	47
Cuidado	19	3,83	22	4,13	41
Segurança	7	1,41	15	2,81	22
Respeito	9	1,81	13	2,44	22
Não Trabalhar	15	3,02	7	1,31	22
Liberdade	15	3,02	5	0,94	20
Bem estar	7	1,41	12	2,25	19
Evoluir	12	2,41	6	0,94	18
Trabalhar	10	2,01	2	0,37	12
Amizade	9	1,81	2	0,37	11
Outros	8	1,60	1	0,19	9
Direitos de Grupos Específicos	3	0,60	5	0,94	8
Cidadania	1	0,20	6	1,12	7
Não Pertinente	16	3,22	28	5,25	44
TOTAL	496	100	533	100	1029

X^2 (N=1029; 19)154,75; $p \leq 0,01$

Conforme apresentado na tabela 11, os estudantes da escola pública, mais do que os da escola privada, mencionaram com maior frequência os direitos categorizados como *Não transgredir normas*, *Cuidado*, *Bem-estar*, *Trabalhar* e *Não Pertinente*, enquanto que os da privada, mais que os da pública, destacaram os direitos referentes à *Alimentação*.

Tabela 11: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dadas a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do tipo de escola dos participantes (N = 400)

Categorias	Pública		Privada		TOTAL
	F	%	F	%	
Educação	126	24,80	140	26,87	266
Lazer	69	13,58	79	15,16	148
Moradia	50	9,84	58	11,13	108
Alimentação	26	5,12	52	9,98	78
Família	31	6,10	40	7,68	71
Saúde	26	5,12	30	5,76	56
Direitos Negativos	28	5,51	19	3,65	47
Cuidado	25	4,92	16	3,03	41
Segurança	12	2,36	10	1,92	22
Respeito	12	2,36	10	1,92	22
Não Trabalhar	9	1,77	13	2,49	22
Liberdade	12	2,35	8	1,53	20
Bem estar	16	3,15	3	0,57	19
Evoluir	11	2,16	7	1,34	18
Trabalhar	10	1,97	2	0,38	12
Amizade	4	0,79	7	1,34	11
Outros	3	0,57	6	3,07	9
Direitos de Grupos Específicos	4	0,79	4	0,77	8
Cidadania	6	1,18	1	1,19	7
Não Pertinente	28	5,51	16	3,07	44
TOTAL	508	100,0	521	100,0	1029

χ^2 (N=1029; 19) 41,31; $p \leq 0,01$

As respostas dadas à questão “*Pra, você o que é ter um direito?*” foram categorizadas através de uma análise de conteúdo e deu origem às seguintes categorias:

Exemplos: nesta categoria foram incluídas as respostas em que os participantes citaram exemplos de direitos sem, no entanto, apresentarem uma definição. Exemplos: “É casa, comida, estudar” (Part. 16); “É educação” (Part. 43); “Ser respeitado” (Part. 325).

Não pertinente: foram incluídas nesta categoria as respostas vagas, sem conteúdo, tautológicas e em branco. Exemplos: “As pessoas tem que ter direito” (Part. 86); “Sei lá” (Part. 158).

Liberdade: esta categoria englobou as respostas em que os participantes estruturaram sua resposta sobre o que é ter um direito baseados na noção de liberdade, seja de ação

ou de expressão. Exemplos: “É ter a liberdade de fazer algo sem ser punido ou lesado” (Part. 333); “Ter um direito é ser livre” (Part. 64); “ Ter um direito é você querer fazer algo que lhe vem à mente e não ser impedido por nada nem ninguém, pois você tem direito sobre aquilo” (Part. 321).

Valores: nesta categoria encontram-se as respostas em que os participantes mencionaram, direta ou indiretamente, valores ético-morais como justiça, fraternidade e igualdade. Exemplos: “É a justiça, a igualdade e a fraternidade” (Part. 116); “Para usufruir de uma coisa boa igualmente para todos, sem distinção de raças, sexo e crença, para organizar melhor a sociedade em que vivemos” (Part. 282); “É ser igual diante de uma sociedade” (Part. 378).

Posse: as respostas que integraram esta categoria são aquelas em que os participantes destacaram a idéia de posse e a garantia do direito à propriedade. Exemplos: “É ter o que a gente precisa e ninguém tomar” (Part. 130); “É ter aquilo que um dia nos foi garantido” (Part. 306); “É ter a segurança de que uma coisa é sua e ninguém pode tirá-la” (Part. 346).

Complemento dos deveres: esta categoria incluiu as respostas em que os participantes destacaram a necessidade de diferenciar o certo do errado e a necessidade de ter deveres para que os direitos sejam assegurados. Exemplos: “É o resultado do cumprimento dos deveres, isto é, só temos direitos quando cumprimos nossos deveres” (Part. 384); “É fazer as coisas sempre certas para termos os nossos direitos respeitados” (Participante 96).

Benefícios: nesta categoria foram inseridas as respostas em que os participantes destacaram que ter um direito é o mesmo que ter benefícios assegurados e receber assistência seja do governo ou de outras pessoas; ajudar aos que precisam. Exemplos: “É ajudar os pobres, dá comida aos pobres, cuidar dos pobres” (Part.50); “É poder

desfrutar daquilo que necessito e que por decreto me foi concedido” (Part. 250); “É saber que podemos usar uma vantagem que nos é dada” (Part. 274).

Deveres: esta categoria incluiu as respostas em que os participantes mencionaram exemplos de deveres. Exemplos: “É obedecer a mãe quando ela manda fazer alguma coisa” (Part. 42); Quando o pai manda a gente vai e faz, isso é ter um direito” (Part. 137); “É você respeitar e obedecer as leis” (Part.338).

Conforme dados apresentados na tabela 12, a análise da frequência das respostas dadas à questão “O que é ter um direito?” revelou diferenças significativas [X^2 (N = 400; 7) 48,42; $p \leq 0,01$] somente com respeito aos grupos de idade: as crianças, mais do que os adolescentes, deram respostas categorizadas em *Exemplos* e *Não Pertinente*, já os adolescentes, mais do que as crianças, deram respostas categorizadas como *Liberdade e Benefícios*.

Tabela 12: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas a questão “O que é ter um direito?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)

Categorias	Crianças		Adolescentes		Total
	F	%	F	%	
Exemplos	70	31,51	27	12,11	97
Liberdade	33	14,86	64	28,70	97
Benefícios	13	5,86	38	17,04	51
Posse	20	9,01	27	12,11	47
Compl.Deveres	13	5,86	18	8,07	31
Deveres	16	7,21	12	5,38	28
Valores	13	5,86	11	4,93	24
N. Pertinente	44	19,82	26	11,66	70
Total	222	100,00	223	100,00	445

[X^2 (N = 445; 7) 48,42; $p \leq 0,01$]

A questão de número 4 do questionário versava sobre a importância do respeito aos direitos: *“Por que é importante que os direitos sejam respeitados?”*. As respostas a esta questão passaram por uma análise de conteúdo que deu origem às seguintes categorias:

Harmonia Social: esta categoria englobou as respostas em que os participantes destacaram o respeito aos direitos como uma forma de garantir uma convivência pacífica e o bem estar da sociedade. Exemplos: *“Porque assim todo mundo pode viver em paz”* (Part.111); *“Porque se não forem respeitados se torna invidável a vivência em comunidade”* (Part. 259); *“Para que todos possam viver de forma harmoniosa”* (Part. 307); *“Para uma boa convivência entre a sociedade”* (Part. 397); *“Para manter a ordem na sociedade”* (Part. 398).

Assegurar direitos: Esta categoria englobou as respostas em que os sujeitos citam exemplos restritos de direitos para explicar a necessidade de respeitar os demais. Exemplos: *“Pra que a gente possa trabalhar e estudar”* (Part. 10); *“Pra gente ter o direito de brincar, de fazer muitas coisas”* (Part. 45); *“Para ter brinquedos, estudar, consertar as escolas estaduais com quadras de esportes”* (Part. 61); *“Pra pessoa assim ter uma saúde melhor”* (Part. 109).

Legalidade: as respostas agrupadas nesta categoria são aquelas em que os participantes se referem ao aspecto legal do respeito aos direitos e a necessidade de não transgredir normas, e de que o respeito a tais normas tem conseqüências positivas no funcionamento da sociedade. Exemplos: *“Porque os direitos têm que ser cumpridos; é lei”* (Part. 109); *“Porque se eles existem, é para serem cumpridos e respeitados”* (Part. 314); *“Se os direitos não são respeitados, logo a lei não é seguida nem se é feita justiça”* (Part.348); *“Se desrespeitar um direito, ferimos a constituição”* (Part.357);

“Para que haja normas que sejam seguidas e dessa forma ajudar a sociedade como um todo” (Part. 358).

Evitar conseqüências negativas: essa categoria reuniu as respostas em que os participantes destacaram o respeito aos direitos como uma forma de evitar implicações negativas decorrentes das violações. Exemplos: *“Só assim num vai ficar... A violência não vai haver, nem os adolescentes vão beber nem fumar”*; (Part. 3); *“Pra não ter violência, não ter racismo, nem ter preconceito”* (Part. 42); *“Para que não haja corrupções, perdas não só na população, mas no mundo inteiro”* (Part. 239); *“Para não haver tanta injustiça na sociedade, pois sem esses direitos os de grande poder seriam privilegiados”* (Part. 305); *“Para que não haja problemas familiares, jurídicos, etc.”* (Part. 373).

Benefícios futuros: Esta categoria reuniu as respostas em que foram mencionados garantias decorrentes do respeito aos direitos que serão consolidadas *à posteriori* como benefícios. Exemplos: *“É importante pra gente ter um futuro melhor”* (Part. 47); *“Porque quando crescer vai ficar muito esperto, vai ter um dinheirinho pra trabalhar e ficar bem”* (Part. 146); *“Para que a sociedade caminhe para o rumo certo”* (Part. 246); *“Para que as pessoas possam ter mais esperança de um mundo melhor, porque se não forem, não haverá futuro, nem bons cidadãos no nosso país”* (Part. 250); *“Para o progresso de uma população, país, etc.”* (Part. 296).

Igualdade: foram agrupadas nesta categoria as respostas em que os participantes se referiam ao estabelecimento de relações igualitárias entre os membros da sociedade. Exemplos: *“Porque é direito que todo mundo tenha direitos”* (Part. 71); *“Porque todos têm direitos iguais”* (Part.119); *“Porque somos todos/as iguais e temos os mesmos direitos”* (Part. 248); *“Para que haja igualdade e justiça”* (Part. 319). *“Para que todos*

sejam iguais, independente de serem ricos ou pobres; iguais diante da sociedade” (Part. 378).

Não pertinente: Esta categoria reuniu as respostas vagas, tautológicas, sem conteúdo e em branco. Exemplos: “*Sei não*” (Part.2); “*Não tenho opinião formada sobre isso*” (Part. 269).

“É bom”: Nesta categoria encontram-se as respostas em que os participantes demonstraram reconhecer a importância do respeito aos direitos. Tratava-se de respostas restritas e particularizadas. Exemplos: “*Porque é bom*” (Part.7); “*Porque é bom para a pessoa ser educada*” (Part. 13); “*Porque gosto e é muito bom*” (Part. 37); “*Porque eu acho que é bom para elas*” (Part. 98); “*Porque são legais*” (Part. 140).

A análise das respostas dadas a esta questão mostrou diferenças significativas quanto aos grupos de idade, aos tipos de escola e à religião [X^2 (N = 400; 7) 39,38; $p \leq 0,01$; X^2 (N = 400; 7) 18,58; $p \leq 0,010$; X^2 (N = 400; 14) 25,41, respectivamente]. As análises referentes às variáveis Sexo, Trabalho, Preferência política e Com quem mora não revelaram diferenças significativas.

As crianças mais do que os adolescentes justificaram a importância de respeitar os direitos através de respostas categorizadas como *Assegurar direitos*, *Evitar Conseqüências Negativas* e *Não Pertinente*; os adolescentes mais do que as crianças, destacaram que o respeito aos direitos é importante para manter a *Harmonia Social*, *Igualdade*, *Benefícios Futuros* e *Legalidade*. (ver tabela 13)

Tabela 13: Frequências e percentuais de respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” em função do grupo de idade dos participantes (N=400)

Categoria	Criança		Adolescente		TOTAL
	F	%	F	%	
Harmoniasocial	38	16,89	60	30,00	98
Ass.direitos	56	24,89	22	11,00	78
Evit.cons.neg	42	18,67	20	10,00	62
Igualdade	13	5,78	30	15,00	43
Benef.futuros	16	7,11	26	13,00	42
Legalidade	12	5,33	20	10,00	32
É bom	8	3,56	3	1,50	11
N.pertinente	40	17,78	19	9,5	59
TOTAL	225	100,00	200	100,00	425

X^2 (N = 425; 7) 41,62; $p \leq 0,01$

Em relação às diferenças encontradas entre as respostas dadas pelos estudantes das diferentes redes de ensino, conforme apresentados na tabela 14, pode-se destacar que os estudantes da rede pública, mais do que os da rede privada, deram mais respostas categorizadas como *Evitar conseqüências negativas* e *Não Pertinente*, e os da escola privada, mais do que os da pública, deram, sobretudo, respostas categorizadas como *Harmonia social* e *Legalidade*.

Tabela 14: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” em função do tipo de escola (N=400)

Categorias	Pública		Privada		TOTAL
	F	%	F	%	
Harmoniasocial	42	19,63	56	25,57	98
Ass.direitos	36	16,82	42	19,18	78
Evit.cons.neg	39	18,22	23	10,50	62
Igualdade	22	10,28	21	12,79	43
Benef.futuros	19	8,88	23	10,50	42
Legalidade	10	4,67	22	10,05	32
É bom	7	3,27	4	2,28	11
N.pertinente	39	18,22	20	9,13	59
TOTAL	214	100	211	100,00	425

X^2 (N = 425; 7) 17,78; $p \leq 0,010$

Conforme apresentado na tabela 15, os Católicos e os Sem religião, mais do que os evangélicos, deram respostas classificadas em *Harmonia Social e Igualdade*; os Evangélicos, mais do que os participantes que Sem religião e do que os Católicos deram respostas classificadas em *Assegurar direitos*.

Tabela 15: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados?” em função da religião (N=400)

Categoria	Católico		Evangélico		Sem religião		Total
	F	%	F	%	F	%	
Harm.social	54	24,11	23	18,11	21	28,38	98
Asse.direitos	32	14,29	33	25,98	13	17,57	78
Evit.Cons.Neg	32	14,29	21	16,54	9	12,16	62
Igualdade	30	13,39	8	6,30	5	6,76	43
Benef. Futuro	23	10,27	17	13,39	2	2,70	42
Legalidade	20	8,93	6	4,73	6	8,11	32
É bom	6	2,68	2	1,57	3	4,05	11
N.pertinente	27	12,05	17	13,39	15	20,27	59
Total	224	100,00	127	100,00	74	100,00	425

X^2 (N = 425; 7) 25,41; $p \leq 0,05$

Na questão de número 5, solicitou-se aos participantes que eles enumerassem os direitos que eles consideravam respeitados no Brasil. A análise de conteúdo das respostas deu origem às seguintes categorias:

Educação: nesta categoria encontram-se as respostas em que os participantes destacaram o direito a educação como sendo um direito respeitado no Brasil. Exemplos: “*Estudar, brincar, ter um cachorro, ser respeitada, bem cuidada*” (Part. 10); “*Escola, casa, cesta básica, trabalho*” (Part.85); “*Família, educação e trabalho*” (Part.296).

Nenhum/Poucos: esta categoria engloba as respostas em que os participantes mencionam que no Brasil poucos direitos, ou mesmo nenhum, são respeitados. Exemplos: “Acho que nenhum, porque tem criança que não estuda e só trabalha” (Part.107); “Quase nenhum” (Part. 225); “Nenhum” (Part. 335); “Sinceramente nenhum, pois nem os básicos são respeitados” (Part. 366).

Lazer: Foram agrupadas nesta categoria as respostas em que os participantes consideraram como respeitados o direito ao lazer, a brincar, se divertir e praticar esportes. Exemplos: “Ter família, ter amigos, conversar, sair” (Part. 69); “Só o de brincar e ainda não é muito” (Part. 119); “Brincar, dizer o que pensa” (Part.125). “O direito de brincar” (Part. 371).

Respeito: Nesta categoria incluíram-se as respostas em que os participantes mencionaram como direito assegurado no Brasil o direito ao respeito. Exemplos: “Respeito” (Part. 62); “Respeitar as pessoas” (Part. 120); “Ser respeitado” (Part. 177).

Dir. de Grupos Específicos: encontram-se nesta categoria as respostas em que os participantes mencionaram que os grupos como portadores de deficiências, dos negros, mulheres e idosos tem seus direitos respeitados. Exemplos: “Os deficientes tem direito a passagem, tipo rampas, lugares ideais para passagem e as crianças são respeitadas” (Part.103); “Os que são respeitados: idosos não enfrentam fila e não pagam ônibus, o bolsa-escola ajuda pessoas carentes e grávidas não enfrentam fila” (Part. 211); “O direito de proteção à mulher” (Part. 283).

Moradia: as respostas que integram esta categoria foram aquelas em que os sujeitos destacaram os aspectos referentes ao direito a moradia, habitação, como sendo assegurados. Exemplos: “Moradia, lazer” (Part. 101); “Ir a escola, proteção familiar e moradia” (Part. 167); “Ter uma casa, estudos, brincar” (Part. 165).

Família: foram reunidas nesta categoria as respostas em que os participantes destacaram o direito a ter uma família como sendo respeitado. Exemplos: “*São poucos os direitos respeitados, tais com o direito a família e o direito a brincar, apenas para uma minoria*”(Participante 339); “*De ter uma escola, de ter uma família, de ter saúde*” (Part. 50); “*Casa, escola, família, educação, ser respeitado*” (Part. 110).

Alimentação: nesta categoria o direito a alimentação foi mencionado pelos participantes como respeitado. Exemplos: “*Precariamente, o de comer*” (Part. 389); “*Pelo menos tem sido tentado por diversos meios suprir as necessidades de alimentação e moradia*” (Part. 316); “*Poder comprar arroz, feijão e macarrão*” (Part. 94); “*Ter uma boa alimentação, ter roupas, brincar*” (Part. 71).

Cuidado: essa categoria agrupou as respostas em que os participantes reconheceram como respeitados os direitos de ser bem cuidado, de ter proteção, receber carinho e afeto. Exemplos: “*Casa, comida, carinho*” (Part. 20); “*A criança na escola, família e amor*” (Part. 130); “*Ser educado, ser bem tratado, só*” (Part. 147).

Segurança: esta categoria englobou as respostas em que os participante destacaram como direitos respeitados os direitos relativos à segurança. Exemplos: “*Andar na rua e não ser assaltado*” (Part. 168); “*Não ser roubado*” (Part.71).

Liberdade: as respostas que fazem parte desta categoria referem-se ao direito de ir e vir e a liberdade religiosa, de escolha política, de expressão, como sendo assegurados. Exemplos “*Poucos, tais como a liberdade religiosa e a liberdade de escolha política*” (Part. 236); “*Dizer o que pensa e liberdade de expressão*” (Part.319); “*O direito a falar*” (Part. 330).

Saúde: Foram inseridas nesta categoria as respostas em que os participantes destacaram o acesso à saúde como um direito assegurado. Exemplos: “*Eu acho que mais ou menos a escola, porque as crianças que não tem dinheiro vão para a escola pública; os*

médicos vão na casa das pessoas para prevenir as doenças” (Part. 123); *“Brincar, ter saúde e educação”* (Part. 111).

Trabalhar: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes mencionaram que o direito ao trabalho é um direito garantido. Exemplos: *“Arrumar emprego, ter condições para fazer casas”* (Part. 3); *“Trabalhar e receber o salário, ir para a escola brincar e estudar”* (Part. 76); *“Solidariedade, emprego, etc.”*(Part.157).”

Dever: esta categoria englobou as respostas em que os participantes apontaram os deveres como sendo direitos. Exemplos: *“Obedecer os pais e famílias, obedecer a outras pessoas”* (Part. 34); *“Arrumar a casa, dobrar os lençóis”* (Part. 182)

Outros: esta categoria reuniu respostas diversas que não puderam constituir uma categoria independente, bem como não se enquadravam nas outras categorias. Exemplos: *“Limpeza”* (Part. 193); *“Ter uma boa alimentação, ter roupas, brincar”* (Part. 71).

Boa Administração Pública: nesta categoria encontram-se as respostas em que os estudantes reconheceram como direito respeitado a boa administração pública por parte dos políticos/governo, dos recursos e verbas. Exemplos: *“É trabalhar, o governo dá a farda e os objetos que a gente precisa, lápis, borracha, caderno”* (Part. 37); *“Antes, negro não podia entrar em shopping, agora todo mundo pode, agora tem ventilador na escola, o prefeito ajeitou a escola e agora é tudo ajeitadinho, ninguém precisa invadir a cozinha para lanchar”* (Part. 42); *“O prefeito tá construindo casas para quem não pode pagar”* (Part.46).

Cidadania: esta categoria agrupou as respostas em que a cidadania foi mencionada pelos sujeitos como sendo um direito e alguns aspectos a ela relacionados, como por exemplo, a igualdade social, ter documentos, ter nome. Exemplos: *“No Brasil, os direitos são pouco respeitados, porque depende de todos, o direito de ter nome e*

sobrenome acho que é o único que é respeitado” (Part. 307); *“O ato de votar, pois se não formos às urnas somos privados de muitos direitos. Afinal, somos uma democracia”* (Part. 259); *“O ato de votar”* (Part. 382).

Todos/Muitos: nesta categoria foram incluídas as respostas em que os participantes não mencionaram direitos, mas sim destacaram que um grande número de direitos está sendo respeitado. Exemplos: *“Quase todos”* (Part. 108); *“Todos”* (Part. 179); *“Muitos são respeitados”* (Part. 267).

Amizade: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes destacaram o respeito ao direito de ter amigos. Exemplos: *“Amizade, alguma coisa assim”* (Part. 88); *“Carinho, moradia, amor e amizade”* (Part. 140); *“Educação, amigos e família”* (Part. 237).

Ter animais de estimação: Nesta categoria encontram-se as respostas em que os participantes citaram o direito de ter animais de estimação como sendo um direito respeitado no Brasil. Exemplos: *“Estudar, brincar, ter um cachorro, ser respeitada, bem cuidada”* (Part. 10); *“Ter roupa, ter casa, ter cachorro”* (Part. 172); *“Nenhum, só o de ter cachorro”* (Part. 360).

Não Pertinente: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes disseram não saber responder ao que foi perguntado, deixaram em branco, ou alegaram não conhecer nenhum direito. Exemplos: *“Não sei”* (Part. 67); *“Sei não”* (Part. 128).

Foram encontradas diferenças significativas, por meio do teste do qui-quadrado, somente em relação às frequências das respostas segundo a variável idade/escolaridade [χ^2 (N = 400; 21) 171,92; $p \leq 0,01$]. Conforme apresenta a tabela 16, as crianças, mais do que os adolescentes, mencionaram que os direitos ao *Respeito, Moradia, Cuidado, Saúde, Segurança, Trabalhar, Dever e Outros* eram os direitos respeitados; em contrapartida, os adolescentes, mais do que as crianças, destacaram que

Nenhum/Poucos, Direitos de Grupos Específicos e Liberdade eram os respeitados no Brasil.

Tabela 16: Frequências e percentuais das respostas dos estudantes dadas à questão: “Que direitos, no Brasil, você acha que são respeitados?” em função do grupo de idade dos participantes (N = 400)

Categorias	Crianças		Adolescentes		TOTAL
	F	%	F	%	
Educação	47	13,54	41	15,95	88
Nenhum/Poucos	8	2,31	80	31,13	88
Lazer	29	8,36	18	7,00	47
Respeito	29	8,36	3	8,28	32
Moradia	23	6,63	7	2,72	30
Dir. de Grupos Específicos	12	3,46	16	6,23	28
Família	13	3,75	13	5,06	26
Alimentação	17	4,90	9	3,50	26
Cuidado	21	6,05	2	0,78	23
Saúde	18	5,19	5	1,95	23
Segurança	20	5,76	2	0,76	22
Liberdade	7	2,02	14	5,45	21
Trabalhar	16	4,61	1	0,39	17
Dever	14	4,03	1	0,39	15
Outros	11	3,33	3	1,17	15
Boa Adm. Pública	8	2,31	6	2,33	14
Cidadania	5	1,44	7	2,72	12
Todos/Muitos	6	1,73	3	1,17	9
Amizade	6	1,73	2	0,78	8
Animais de Estimação	6	1,73	2	0,78	8
Não Pertinente	31	8,93	22	8,56	53
TOTAL	347	100,00	257	100,00	604

X^2 (N = 604; 21) 161,15; $p \leq 0,01$

7. DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo sobre as representações de direitos humanos de estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa são discutidos seguindo a mesma seqüência do roteiro de entrevista utilizado na coleta dos dados. Primeiramente, são tecidas considerações acerca dos dados sócio-demográficos, e, em seguida, sobre os dados referentes à entrevista sobre os direitos.

Foi possível constatar, através desse estudo, que a rotina diária dos participantes se difere quanto à idade/escolaridade, tipo de escola e sexo. As crianças mencionaram que o lazer faz parte das suas atividades diárias. No caso dos adolescentes, observou-se um número considerável de respostas em branco, o que pode ter sido decorrente da forma de aplicação coletiva. Constatou-se também que as atividades domésticas, que visam à colaboração e participação na vida familiar, faziam parte da rotina descrita pelos estudantes da escola pública e do sexo feminino. Pode-se inferir que este tipo de atividade configura-se como uma estratégia de caráter disciplinar adotada pelos pais/responsáveis, tal como o trabalho de socialização que visa dar pequenas responsabilidades à criança e ao adolescente (Alberto et. al, 2005). Nesse estudo, discorda-se da concepção de que este tipo de trabalho, de uma forma geral, colabore com a socialização das crianças, pois pode, ao contrário, configurar-se como um empecilho ao desenvolvimento das crianças na medida em que as distanciem da escola e das atividades lúdicas, elementos de suma importância para a sua formação.

Em relação às atividades domésticas desenvolvidas mais pelas mulheres do que pelos homens mulheres, pode-se supor que esta diferença de gênero deriva de uma construção social que naturaliza à mulher as atividades de cuidar da casa e da alimentação. Contudo, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho, o

trabalho doméstico, é, muitas vezes, a forma mais oculta do trabalho precoce, e, dessa forma, o caráter disciplinar mascara um degradante quadro de violação dos direitos de meninas e meninos submetidos a esta forma de exploração (Alberto et. al, 2005). Em relação ao trabalho remunerado desenvolvido mais pelos homens do que pelas mulheres, julga-se que também esteja relacionado a uma construção de gênero que apresenta o homem como provedor.

Percebe-se ainda que os estudantes da rede pública mencionaram o trabalho remunerado mais do que os da rede privada, bem como os homens mais do que as mulheres. Vale ressaltar que somente 5,5 % dos participantes desse estudo tinham idade igual a 18 anos. Assim sendo, a inserção precoce no mercado de trabalho, configura uma violação de um direito. Destaca-se ainda que as atividades de trabalho citadas não eram desempenhadas na “condição de aprendiz”, conforme assegura a Convenção 138 sobre a idade mínima para admissão ao emprego (OIT, 2002). Neste caso, pode-se supor que as desigualdades sociais motivam esses estudantes a trabalhar para complementar a renda familiar e garantir seu próprio sustento. A respeito do trabalho exercido por crianças e adolescentes, Alberto (2002) comenta que este pode trazer alterações no desenvolvimento da identidade e da personalidade por gerar ruptura entre o nível de maturidade e níveis de responsabilidade e força.

Foi importante questionar os estudantes sobre o que eles faziam durante o dia-a-dia porque através das suas respostas pode-se identificar se eles desenvolviam algum tipo de trabalho, mesmo que não remunerado, uma vez que um dos objetivos desse estudo foi o de verificar a influência da variável trabalho sobre as representações dos direitos. Verificou-se também que algumas crianças disseram já ter trabalhado, mas, quando se analisou a atividade descrita, percebeu-se que não se tratava de um trabalho propriamente dito. Por outro lado, quando se fez o cruzamento dessa variável com

aquelas referentes aos direitos humanos, não se observou que o fato de trabalhar se relacionasse com os DH frente ao conhecimento.

Quando se perguntou aos participantes sobre a fonte de conhecimento dos direitos, foi verificado que os estudantes diferiram quanto aos grupos de idade/escolaridade e aos tipos de escola. Os estudantes relataram usufruir de variadas e diferentes fontes de informação acerca dos direitos humanos, contudo, a escola foi citada com maior frequência por todos os participantes no cômputo geral das respostas, o que também foi verificado por Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) em relação aos meninos que passam os dias nas ruas e aos que viviam num abrigo. No presente estudo, as crianças mencionaram, em primeiro lugar, a escola como fonte do conhecimento dos direitos, e em segundo, que ninguém havia lhes falado sobre o tema; afirmando que aprenderam sozinhos. Estes resultados diferem daqueles encontrados por Camino (2005), na sua pesquisa sobre as concepções de crianças e adolescentes sobre os direitos, uma vez que as crianças do estudo de Camino mencionam a família como fonte de conhecimento, seguidos das respostas em que elas diziam não lembrar onde ouviram falar. Já os adolescentes que participaram deste estudo, por sua vez, destacaram a mídia em primeiro lugar e em segundo lugar os amigos como fonte desse conhecimento e os adolescentes do estudo de Camino (2005) citam, sobretudo, a escola em primeiro lugar, seguidos das respostas referentes à mídia.

Pode-se inferir que, no caso das crianças, o fato da escola ter sido apontada como fonte de informação em detrimento da família parece refletir uma tendência contemporânea da escola, dadas as campanhas sobre cidadania, considerar-se responsável pela educação em direito, ou da família transferir a responsabilidade para a escola, frente às dificuldades de tempo dos pais para assumir a educação dos filhos (Coll Salvador, 1991).

Em relação aos adolescentes, os participantes do presente estudo também citaram a mídia como os do estudo de Camino (2005), embora diferissem em relação a outra fonte de conhecimento citada. No estudo de Camino, os participantes citaram a escola em segundo lugar, e, neste estudo, os participantes citaram os amigos. Esta mudança em relação às fontes de conhecimento pode estar relacionada ao caráter dinâmico das representações sociais que circulam entre os estudantes, já que estas representações se configuram como formas de conhecimento produzidas e sustentadas por determinado grupo e sofrem a influência de fatores sócio-históricos, bem como a influência da interação e da comunicação estabelecidas entre os membros de uma sociedade (Moscovici, 2003). Acrescenta-se ainda, que a adolescência é um período em que o sentimento de pertença se torna mais evidente (Aberasturi, 1978), no caso desta pesquisa, é de supor que o grupo de amigos parece dar mais ênfase do que a própria escola ao tema dos DH.

Todavia, os resultados do presente estudo diferenciam-se daqueles apresentados por Fernandes e Camino (2006) em que os estudantes mais novos apontaram a família em primeiro lugar e a escola em segundo lugar como fonte do conhecimento. O que faz supor que estas duas instâncias passaram a promover de forma mais efetiva a divulgação e passam a ser consideradas como importantes espaços promotores desse tema. No caso dos adolescentes, há uma convergência entre o estudo de Fernandes e Camino e o presente estudo: a mídia foi citada como principal fonte de conhecimento nesses dois estudos. Acredita-se que isto decorra do alto grau de exposição desses participantes aos elementos da mídia, que por sua vez, segundo Fernandes e Camino (2006) vêm desempenhando um importante papel na socialização dos indivíduos na sociedade moderna.

Quando considerado o tipo de escola, os estudantes da rede pública disseram ter tomado conhecimento dos direitos através de amigos ou não saber, já os da rede privada disseram ter ouvido na escola. Neste estudo em particular, julga-se que as diferenças encontradas podem ser devidas ao fato de que a escola da rede privada (nas duas unidades em que este estudo foi realizado) sistematiza a educação em direitos humanos através da disciplina específica (ética e cidadania); já nas escolas da rede pública não havia a sistematização dos conteúdos relativos ao tema dos DH. Resultados semelhantes foram apresentados por Costa (2007). Para este autor, as discrepâncias no âmbito pedagógico produzem diferenças na compreensão acerca dos direitos nos estudantes dos diferentes tipos de escola.

Quando considerados os direitos conhecidos pelos participantes desse estudo, verificou-se que os participantes estruturaram suas respostas em torno de um conjunto de elementos explicitados na DUDH. Este resultado se coaduna com aquele encontrado por Doise e Herrera (1994), Clémence, A., Doise, de Rosa e Gonzalez (1995), Doise, Saerklé, Clemence e Savory (1998), Pandolfi (1999), Camino (2005), Galvão (2005), Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) e Santos (2007) e, julga-se que estas representações podem estar ancoradas nos princípios de documentos jurídicos como a DUDH, a Convenção sobre os Direitos da Criança, do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na própria educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Projetos Político-pedagógicos das escolas.

O direito à educação foi o direito mais citado pelos estudantes que participaram deste estudo, o que também foi verificado por Camino (2005), Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006), por Fernandes e Camino (2006) e por Santos (2007). É importante ressaltar que o direito à educação é considerado por Piovisan (2006) tanto como um

direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos humanos, pois é o primeiro meio pelo qual, adultos e crianças, social e economicamente marginalizados, podem combater a pobreza e participar plenamente de suas comunidades. Um outro resultado semelhante àqueles encontrados por Camino (2005) refere-se aos direitos mais citados, depois do direito à educação, que foram os direitos ao lazer, moradia e alimentação. Estes resultados corroboram aqueles encontrados por Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006), Fernandes e Camino (2006), Santos (2006) e Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006), em que os participantes mencionaram, sobretudo, os direitos sociais.

Quando se comparou as respostas dos dois grupos de idade, verificou-se que o grupo das crianças considerou tanto o direito de trabalhar como o direito de não trabalhar como sendo direitos da criança e do adolescente, o que mostra uma falta de consenso no interior deste grupo de participantes. Desta forma, pode-se considerar que se trata de uma estrutura representacional que variou de acordo com o grupo de pertença, uma vez que foram consideradas no grupo das crianças tanto aquelas matriculadas na rede pública quanto as matriculadas na rede privada. Conforme explicitado anteriormente, o direito de não trabalhar é violado entre os participantes desse estudo, sobretudo em relação aos participantes da escola pública, e, desta maneira, pode-se inferir que este direito tem diferentes significados entre os participantes: para uns a garantia do seu próprio sustento através do trabalho e, portanto, uma alternativa as suas condições de vida; para outros, os que não precisam trabalhar, uma violação de um direito.

Além das diferenças entre crianças e adolescentes sobre o conhecimento dos direitos, foram encontradas diferenças entre as respostas dos estudantes das diferentes redes de ensino: os estudantes da rede pública mencionaram mais os direitos ao bem-

estar e ao trabalho e, os da rede privada mencionaram o direito à alimentação. No caso dos estudantes da rede pública, isto pode estar relacionado com uma aspiração de melhores condições de vida por meio do trabalho, o desejo de um emprego que lhes proporcione um pouco de conforto e segurança. O bem-estar também integrou as representações dos direitos humanos dos participantes do estudo de Gouveia (2007). Acredita-se que, os estudantes da rede privada mencionaram o direito à Alimentação por reconhecer a importância deste direito como algo primordial e cuja violação traz consequências danosas.

Os resultados encontrados por Galvão (2005), diferentemente dos encontrados nessa pesquisa, mostraram que os direitos mais conhecidos pelos adolescentes em conflito com a lei foram o direito à liberdade e ao trabalho, sendo o direito à educação mencionado em terceiro lugar. A pesquisa de Pandolfi (1999) mostra que, dentre os direitos citados com maior frequência por adultos estavam os direitos sociais, e, dentre estes incluíram os direitos ao salário, trabalho e emprego, seguidos por questões referentes à saúde e à educação. Pode-se inferir que a menor frequência de citação do direito a educação pelos participantes dos estudos de Galvão e Pandolfi, deve-se as especificidades das amostras. De acordo com Galvão (2005), o direito à liberdade foi o mais citado pelos participantes do seu estudo por ser um direito do qual os participantes não gozavam no momento; quanto aos participantes do estudo de Pandolfi (1999) (população geral), acredita-se que as preocupações com emprego e salário eram mais presentes por se tratar de pessoas adultas.

Um outro aspecto observado nesse estudo foi que as crianças citaram os deveres como direitos. Julga-se que isto mostra uma certa confusão em relação aos direitos e deveres, uma falta de diferenciação. Isto também foi observado no estudo de Galvão

(2005) com adolescentes em conflito com a lei e por Camino (2005) com as crianças do seu estudo.

A análise da questão “para você o que é ter um direito?” mostrou que somente a variável idade/escolaridade teve influência sobre a representação dos direitos. As respostas das crianças foram objetivadas, sobretudo, como exemplos e como respostas classificadas como Não pertinente, enquanto que, as representações dos adolescentes estavam objetivadas por meio de definições sobre a Liberdade e Benefícios. Levando-se em consideração que a teoria de Doise é uma articulação da teoria das Representações Sociais com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, pode-se inferir que os adolescentes dão respostas mais abstratas do que as crianças por já terem atingido o estágio das operações formais; estágio este caracterizado por uma forma mais refinada de raciocínio (Piaget, 2007). Pode-se inferir também que o considerável número de respostas não pertinentes pode estar relacionado também à falta de preparo dos professores e das deficiências da própria escola no que diz respeito à temática dos DH, conforme verificado por Paz (2008), o que demonstra uma certa contradição, pois mesmo com essas limitações, a escola ainda é a instituição que mais aborda o tema dos direitos.

Outra observação que pode ser feita sobre a definição do que é ter um direito é a de que a variável tipo de escola não exerceu influência acerca dessa. Dessa forma, acredita-se que a escola deve priorizar não só o reconhecimento dos direitos, (o que pode ser observado pela quantidade de direitos citados), mas também ajudar seus alunos a compreender o que significa ter direitos capacitando-lhes a dar também definições.

No que tange ao porquê é importante respeitar os direitos, as representações das crianças estavam objetivadas em Assegurar direitos e em Evitar conseqüências negativas bem como em respostas vagas e sem conteúdo. Os adolescentes, por sua vez,

deram respostas objetivadas como Harmonia social e Igualdade. Desta forma, percebe-se uma diferença nestas representações, uma vez que as crianças dão respostas que denotam pouca elaboração, e os adolescentes apresentam justificativas mais amplas, de âmbito societal, pautadas em valores sócio-morais, o que pode ser devido às diferenças quanto ao desenvolvimento cognitivo. A respeito dessa questão, destaca-se ainda que as categorias que emergiram se assemelhavam aos níveis de desenvolvimento moral descritos por Kohlberg (1976), uma vez que o conteúdo das respostas que integram a categoria *Evitar Conseqüências Negativas* parece estar relacionada ao raciocínio moral do nível pré-convencional, as respostas das categorias *Harmonia Social* e *Legalidade* refletem o pensamento do nível convencional, e, por fim as respostas que foram categorizadas na categoria Igualdade assemelham-se ao raciocínio típico do nível pós-convencional.

Em relação às diferenças encontradas nas respostas dos alunos das diferentes redes de ensino sobre a razão de respeitar os direitos, verifica-se que as representações dos alunos da escola pública foram objetivadas, sobretudo, na idéia de Evitar conseqüências negativas e que houve número de respostas categorizadas como Não pertinentes; já as representações dos estudantes da rede privada foram objetivadas nas concepções de Legalidade. Acredita-se que o respeito aos direitos foi compreendido de maneira diferente pelos estudantes das duas redes de ensino, por ser uma realidade experienciada de maneira distinta: os alunos da escola pública relacionaram o respeito aos direitos as suas experiências de socialização, baseada em modelos coercitivos; os da escola particular, por sua vez podem ter sido baseados em modelos indutivos, nos quais os pais priorizaram explicações em detrimento das punições (Hoffman, 2003).

Em relação aos direitos considerados como respeitados, as crianças citaram o direito ao respeito, à moradia, proteção, segurança, trabalhar, dever e evoluir; os

adolescentes disseram que nenhum ou poucos direitos eram respeitados, sinalizando um total descrédito quanto ao respeito dos direitos em nosso país. Essa visão parece assemelhar-se a visão dos programas televisivos citados no estudo de Fernandes e Camino (2006) que segundo os estudantes entrevistados divulgavam os DH como direitos de bandidos.

As representações dos participantes sobre a fonte de conhecimento dos direitos e sobre o porquê é importante que os direitos sejam respeitados tiveram o Tipo de Religião como variável de ancoragem. Considerando a visão de Tosi (2003) de que a mensagem bíblica, especialmente a evangélica, contém um forte chamamento para a fraternidade universal: o homem é considerado como criado por Deus à sua imagem e semelhança e que todos os homens são iguais, uma vez que todos são filhos de Deus. Acredita-se que as concepções de Igualdade e Harmonia Social relacionados aos DH mencionadas pelos participantes pode estar baseada nesses princípios. Ainda em relação à variável religião, resultados semelhantes foram encontrados por outros autores: os professores que participaram do estudo de Paz (2008) mencionaram a Igreja, depois do governo, da família e da escola, como um dos responsáveis pelos DH; os resultados de Camino, Galvão, Quirino, Morais, Roazzi e Martin (2007) mostraram a existência de uma relação entre DH e religião; e os resultados do estudo de Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004) revelaram que estudantes com elevada adesão aos sistemas religiosos tendem a se considerar como concretamente envolvidos com os DH.

Este estudo foi proposto com base na pesquisa de Camino (2005) e teve como objetivo verificar se concepções dos alunos acerca dos DH diferiam em função de outras variáveis- (trabalho, preferência política, religião, com quem mora) além daquelas (sexo, tipo de escola e idade/escolaridade) estudadas por Camino (2005). Com foi apresentado e discutido anteriormente, dentre essas variáveis, somente a variável

religião exerceu influência sobre o conhecimento acerca dos direitos, mais precisamente sobre as respostas referentes à fonte do conhecimento e sobre a importância do respeito aos direitos. As análises estatísticas não indicaram a influência das demais variáveis sócio-demográficas sobre as respostas dos participantes. Pode-se supor que, no caso das variáveis trabalho e participação política, isto decorra da natureza da amostra, isto é, considerável parte dos estudantes que participaram deste estudo não está inserida no mundo do trabalho e não ter participação política direta (através do voto), já que tem idade inferior a 18 anos. No que diz respeito à variável com quem mora, esta variável pode não ter exercido influência sobre as representações dos direitos dos estudantes, que, por sua vez parece estar relacionado ao fato da escola ser apontada pelos participantes com a principal fonte de conhecimento dos direitos. Neste sentido, verificou-se que as representações dos direitos humanos dos estudantes que participaram desse estudo estão ancoradas, sobretudo, nas variáveis relacionadas às variáveis idade/escolaridade e o tipo de escola, nas experiências de socialização, corroborando as concepções de Doise (2002a).

8. Considerações Finais

Aqui, distancio-me dos aportes teóricos para fazer algumas considerações de cunho pessoal e descrever um pouco a minha experiência subjetiva referente à realização desta pesquisa. Pois bem, dentre as muitas atividades referentes ao curso do mestrado (e durante a graduação, na iniciação científica) a coleta de dados sempre foi “a parte que eu mais gostava”. Conversar com os participantes, conhecer outras formas de pensar, sempre me agradou muito.

Contudo, durante as entrevistas nas escolas públicas, fiquei surpresa com a quantidade de crianças matriculadas no quinto ano (antiga quarta série) que não sabiam ler ou escrever, o quanto eram alheias à própria existência não sabendo a própria idade, nem os sobrenomes, embora se mostrassem extremamente colaborativos e dissessem: *“Tia, como é bom conversar com a senhora sobre os direitos”*, *“Tia me pergunta de novo tudo dos direitos”*. Eu me indaguei diversas vezes se seria produtivo “conversar sobre os direitos” com algumas daquelas crianças que pareciam não saber o que estavam fazendo ali, mesmo que eu explicasse diversas vezes. Todavia, eu não poderia excluí-las da amostra já que elas satisfaziam a condição de estarem devidamente matriculadas e obedeciam aos critérios de idade estabelecidos. Ademais, não considerar as respostas desses participantes seria uma forma de mascarar a realidade da atual situação escolar da rede pública de ensino e os meus resultados não seriam fidedignos.

Tive a oportunidade de ir durante dias consecutivos e observar a rotina das escolas, observei as crianças em sala -de- aula, durante o recreio (que eu chamava de intervalo, e elas me corrigiam dizendo que era recreio), e, me aproximei tanto dos alunos quanto dos professores. De maneira bem informal, conversei com algumas professoras sobre a situação dos seus alunos e sobre as formas como estavam avaliando

essas crianças. Para mim, não fazia sentido uma criança ser analfabeta e obter nota 10,00 na avaliação de língua portuguesa. Mas as professoras eram unânimes em suas justificativas: “*a gente aproveita tudo que o aluno, faz*”; “*a avaliação é contínua*”, e a mais constrangedora de todas as justificativas: “*tem que aprovar de todo jeito*”. Ao chegar à escola particular, eu me deparei com uma realidade muito diferente: as crianças tinham acesso a uma escola de altíssima qualidade, muitas faziam cursos de idiomas, conheciam as novidades do mundo tecnológico. Eu sabia que as diferenças eram grandes, mas ela passou a me deixar indignada, triste. Em relação aos adolescentes, tive um contato mais rápido e superficial com essa parte da amostra, uma vez que a aplicação foi coletiva, mas as idas às escolas também me fizeram perceber que, enquanto os alunos da rede privada, em sua maioria, conversavam sobre vestibular, escolha do curso que iriam fazer; os da escola pública, mostravam-se apáticos e pareciam estar em sala de aula por não ter outra opção.

Diante dessa realidade, eu me perguntava: como é possível pensar numa proposta de educação em direitos humanos frente a essas limitações e tantas desigualdades sociais?

Remetendo aos resultados do presente estudo, percebe-se que, mesmo falhando e com tantas limitações, a escola se sobressaiu, dentre as outras instâncias apresentadas, como a principal fonte de conhecimento dos direitos. A escola é o espaço mais legítimo na sociedade moderna para realizar a educação das crianças e adolescentes, e, não se trata de um lugar somente de escolarização, mas, sobretudo, de formação humana, de formação de um sujeito ético: um lugar propício para falar em direitos humanos.

É nesse sentido que a reflexão sobre uma proposta de educação em direitos humanos conduz também a uma reflexão sobre a qualidade da educação pública oferecida no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente no seu Art. 53º reza que “A

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e a Declaração dos Direitos da Criança, em seu Princípio 7º diz que “A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário”. Contudo, os serviços educacionais oferecidos pela esfera pública nos levam a crer que a qualidade da educação deixa muito a desejar. Não se trata de culpar o professor, uma vez que este muitas vezes é também vítima do sistema vigente universitário e sócio-econômico. Acredito que seja necessário que se faça uma série de investimentos na qualificação docente, partindo da premissa de uma educação permanente, pois, se o professor aprende bem, o aluno também o poderá fazer. Considero de fundamental importância que os cursos de formação de professores, mais especificamente os cursos de licenciatura, devem contemplar disciplinas relacionadas à educação em direitos humanos. Disciplinas essas que contemplem a discussão de propostas metodológicas adequadas ao trabalho com os DH em sala de aula e que abordem toda a problemática concreta do tema, e, que possam subsidiar processos de ensino-aprendizagem ativos e participativos.

Em relação à educação em Direitos Humanos propriamente dita, acredito que, para que esta se mostre eficaz, deve contemplar métodos que priorizem ações dirigidas à informação, sensibilização, conscientização e que abordem noções teóricas e práticas dos direitos, e que possibilitem aos indivíduos a consciência dos seus direitos e deveres, através da reflexão sobre as diferentes práticas sociais e da explicação histórica dessas práticas para a elaboração de propostas de mudanças. A educação em DH deve se preocupar em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos direitos, tendo como objetivo último a construção de uma sociedade que reconheça o outro em seus direitos. Na minha concepção, essas propostas e estratégias devem ser

direcionadas tanto aos educadores como aos alunos e devem ser feitas de forma interdisciplinar.

Ainda sobre a educação em direitos humanos, considero que a educação para a cidadania deve se empenhar numa prática pedagógica comprometida com a afirmação de princípios democráticos, contribuindo para a transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, de forma a garantir a todos a efetivação do direito à cidadania.

Considera-se de suma importância que os diversos segmentos sociais, tais como família, escola, Estado e sociedade, mobilizem-se no que diz respeito à formação de jovens autônomos, solidários e participativos, isto é, conscientes da sua cidadania e da sua dignidade. A escola juntamente com os meios de comunicação de massa (notadamente a televisão) têm fundamental importância no que concerne à educação em direitos humanos e a propagação de valores sócio-morais como ética e cidadania, uma vez que participam diretamente da formação e desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes. Todos estes segmentos sociais devem se responsabilizar conjuntamente pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Ressalta-se também que é incumbência dos Poderes Executivo e Legislativo implementar as políticas sociais através de projetos e ações direcionados às necessidades da criança e do adolescente visando a divulgação (conhecimento) e a efetiva proteção dos direitos.

Como foi apresentado nos aportes teóricos, muitos movimentos e lutas tiveram como resultado a conquista de direitos e o reconhecimento de grupos como sujeitos de direito. De acordo com a concepção construtivista/culturalista dos DH, essas lutas são a condição *sine que non* para a emancipação e a transformação das condições de vida. Há ainda muito a se fazer, não só pela promoção e efetivação dos direitos da criança e do adolescente, mas sim por todas as camadas sociais, para que a redução das

desigualdades e para que as pessoas possam gozar plenamente dos seus direitos de cidadania.

Destarte, acredito que futuras investigações possam contemplar a verificação da viabilidade de propostas de intervenção em educação em Direitos Humanos. Julga-se que os resultados aqui discutidos contribuem para a ampliação e o aprofundamento teórico no campo de estudos sobre os direitos humanos e no que subjaz a educação para a cidadania, conforme preceitua o Plano Nacional de Educação em direitos Humanos (2007).

Referências

8. REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1978). *Adolescência*. (4ª. ed.) Buenos Aires: Ediciones Kargieman.
- Alberto, M. F. P., Nunes, T. S., Cavalcante, C. P. S. & Santos, D. P. (2005). *O Trabalho Infantil Doméstico em João Pessoa-PB*. João Pessoa: OIT.
- Alberto, M. F. P. (2002). A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João pessoa (PB). Tese de doutorado. Recife-PE.
- Álvaro, J. L.; Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: ED. MacGraw- Hill.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Persona.
- Bobbio, N. (2002). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- BRASIL. (1996) *Conselho Nacional de Saúde*. Resolução n. 196/96 dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, CNEP/ DF.
- BRASIL, Constituição (1988). República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Camino, C., Galvão, L., Quirino, G., Moraes, R., Roazzi, A. & Martin, W.L.B. (2007). Direitos Humanos, atitude institucional e simpatia ideológica em universitários brasileiros. In: *Estudos de Psicologia*, 12(3), p. 199-211.
- Camino, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq.
- Camino, C., Galvão, L., Rique, J., Camboim, A. (2006). *Influência do contexto social nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça*. Em: J. C. Jesuino, A. Paredes e B. V. Camargo (orgs.). *Práticas e Representações Sociais*, João Pessoa: Editora Universitária.
- 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. In: *Estudos de Psicologia*, 9(1), p. 25-34.

Cirne, M. N. R. & Melo, T. K.S. (2003). *A Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Brasil*. Em Alberto, M. F. P. (org.) *Crianças e adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada*, João Pessoa: Editora Universitária.

Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A.S. & Gonzalez, L. (1995). La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. In: *Journal international de Psychologie*, 30, p. 181-212.

Coll Salvador (org) (1999). *Psicologia da educação*. (C. M. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Cotrim, G. (1997). *História e consciência do mundo*. São Paulo: Saraiva.

Comparato, F. K. (2003). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva.

Cranston, M. (1979). *O que são os direitos humanos?* Rio de Janeiro: DIFEL.

Doise, W. (2002a) *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Doise, W. (2002b). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 1.

Doise, W. (1998). Conflictual Dynamics and Values. In J.L. Alves (org.), *Social Representations of Human Rights, Ética e o Futuro da Democracia*. Lisboa: Edições Colibri, 485-496.

Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F.(1998). *Human rights and Genevan youth: a developmental study of social representations*. *Journal of Psychology*, 57 (2), 86-100.

Doise, W. & Clémence, A. (1996). La problématique des droits humains et la psychologie sociale. *Comexions*, 67, 9-27.

Doise, W., Clémence, A., de Rosa, A. S. & Gonzáles, L. (1995). La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, 13, pp. 181-212.

Doise, W. & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 87-107.

Dornelas, H, L.(2003). *A Questão da Fundamentação dos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.jusvi.com/site/p_metabusca.asp. Acesso em 08/09/2007.

Durkheim, E. (2007) *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes.

Duveen, G.(2003) Introdução: o poder das idéias. In: S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (PP 7-28). Petrópolis: Vozes.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069 de 13 de Julho de 1990.

Fernandes, C. S. & Camino, C.(2006). *Adolescentes, TV e Direitos Humanos*. prim@ facie – ano 5, n. 9, pp. 73-80.

Freitas, F. (2006). *Educação para os direitos humanos: qual pedagogia?* In M. de N. Zenaide, Dias, L. L., Tosi, G. & Moura, P. (Orgs.), *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Editora Universitária.

Freitas, F. (2002). *Para além da “estadania”:* pensando a cidadania com categoria estratégica. In: Neves, P.; Rique, C. e Freitas, F. (org). *Polícia e Democracia: desafios à educação em Direitos Humanos*. Recife: Bagaço.

Galvão, L. (2005). *Concepção de Adolescentes em Conflito com a Lei sobre Direitos Humanos e Justiça*. Início: 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, Conselho Nacional de Pesquisa).

Gouveia, M.L.A. (2007). *Concepções de agentes de políticas públicas e de crianças em contexto de abrigo sobre Direitos Humanos*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

Hoffman, L.M. (2003). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jesuino, C. J. (1993). *A Psicologia Social Européia*. In: Vala, J; Montenegro, M. (org) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calustre.

Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ.

Jovchelovitch, S. (2000). *Representações Sociais e Esfera Pública*. Petrópolis: Editora Vozes.

Kohlberg, L. (1976). *Stage and sequence: the cognitive-development approach*. In: Lickona T. (Org.). *Moral development and behavior - Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Magalhães, J. L.Q. (2000). *Direitos Humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade*. São Paulo: Juarez de Oliveira.

Martinez, P. (1996). *Direitos de Cidadania*. São Paulo: Scipione.

Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais. Investigações em psicologia Social*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes.

Mendez, E. G. (1991). *Liberdade, Respeito, Dignidade. Notas sobre a condição sócio-jurídica da infância-adolescência na América Latina*. Brasília: UNICEF.

Nóbrega, S.M. (2001). Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. (2001). *Representações Sociais Teoria e Prática*. João Pessoa: Ed. Universitária.

Núcleo de Estudos da Violência (2005). *3o Relatório nacional sobre os direitos humanos no Brasil*. Obtido de <http://www.nevusp.org/downloads/down099.pdf>, em 16 de dezembro de 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenções 138 e 182. Brasília: OIT.

Palazzo, L. O. (1998) *Psicologia, Ética e Direitos Humanos*. Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Pandolfi, D. (1999). *Percepção dos direitos e participação social*. In D. Pandolfi, J. Carvalho, L. Carneiro & M. Gryszyńska (orgs.), *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Paz, M. M. A. (2008). *Valores Morais e Direitos Humanos: uma análise das concepções de professores*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

Paz, M. M. A., Camino, L., Camino, C. (2006). *Reflexões acerca da educação em direitos humanos*. In M. de N. Zenaide, Dias, L. L., Tosi, G. & Moura, P. (Orgs.), *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Editora Universitária.

Pereira, C. & Camino, L. (2003). Representações Sociais, Envolvimento nos Direitos Humanos e Ideologia Política em Estudantes Universitários de João Pessoa. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 447-460.

Pereira, C., Ribeiro, A. R. C. & Cardoso, S.J. (2004). Envolvimento dos direitos humanos e sistemas de valores. In: *Psicologia em Estudo*, 9(1), p. 55-65.

Piaget, J. (2007). *Seis Estudos em Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pilloti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/ Ed. Universitária de santa Úrsula.

Piovisan, F. (2006). Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In M. de N. Zenaide, L. L. Dias, Tosi, G. & Moura, P. de V. (Orgs.), *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Editora Universitária.

Santos, G. L. (2007). O significado que as crianças atribuem aos seus direitos. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Universidade Federal da Bahia).

Spini, D. & Doise, W. (1998). *Organizing principles of involvement in human right and their anchoring in values priorities*. *European Journal of Social Psychology*, 28(4), 603-622.

Spink, M.J. (1993) O conceito de representação social na abordagem psicossocial. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9, 3, p. 300-08.

Tosi, G. (2003). *História e atualidade dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.espdh.hpg.ig.com.br/texto1.html>. Acesso em: 30 de dezembro de 2008.

Tosi, G. (2006). Anotações sobre a história conceitual dos Direitos do Homem. In M. de N. Zenaide & L. L. Dias (Orgs.), *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Editora Universitária.

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

Vala, J. (1993). Representações Sociais: para uma Psicologia do pensamento social. In: Vala, J; Montenegro, M. (org) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calustre.

Vieira, M. G. (2001). Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes são Direitos Humanos. In Moser, C.; Rech, D. (Orgs). *Direitos Humanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad Editora.

Tabela 1: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “O que você faz durante o dia?” em função do grupo de idade

Categorias	Crianças				Adolescentes				Total
	Fe	F	Desvios	%	Fe	F	Desvios	%	
Estudar	337,58	311	2,01	50,65	225,42	252	3,13	61,46	563
Lazer	193,67	237	9,69	38,59	129,33	86	14,51	20,98	323
Ativ.domes.	28,78	33	0,62	5,37	19,22	15	0,93	3,65	48
Trab.rem.	16,79	9	3,61	1,47	11,21	19	5,41	4,64	28
Fic. em casa	11,99	13	0,09	2,12	8,01	7	0,13	1,70	20
Prática relig.	8,99	7	0,44	1,14	6,01	8	0,65	1,98	15
Ativ.ArtCult.	4,20	3	0,34	0,49	2,80	4	0,51	0,98	7
Em branco	11,99	1	10,07	0,16	8,01	19	15,09	4,63	20
TOTAL		614		100,00		410		100,0	1024

$X^2(N=1024; 7) 67,29 ; p < 0,01$

Tabela 2: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “O que você faz durante o dia?” em função do tipo de escola

Categorias	Pública				Privada				Total
	Fe	F	Desvios	%	Fe	F	Desvios	%	
Estudar	279,85	272	0,22	53,44	283,15	291	0,22	56,50	563
Lazer	160,55	135	4,07	26,52	162,45	188	4,02	36,50	323
Ativ.domes.	23,86	39	9,61	7,66	24,14	9	9,50	1,75	48
Trab.rem.	13,92	25	8,82	4,91	14,08	3	8,72	0,58	28
Fic. em casa	9,94	16	3,69	3,14	10,06	4	3,65	0,78	20
Prática relig.	7,46	10	0,86	1,96	7,54	5	0,86	0,97	15
Ativ.ArtCult.	3,48	3	0,06	0,59	3,52	4	0,07	0,78	7
Em branco	9,94	9	0,09	1,77	10,06	11	0,09	2,14	20
TOTAL		509		100,00		515		100,00	1024

$X^2(N=1024; 7) 54,55 ; p < 0,01$

Tabela 3: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “O que você faz durante o dia?” em função do sexo

Categorias	Feminino				Masculino				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Estudar	289,20	292	0,03	55,51	273,80	271	0,03	54,42	563
Lazer	165,92	160	0,21	30,42	157,08	163	0,22	32,73	323
Ativ.domes.	24,66	37	6,17	7,03	23,34	11	6,52	2,21	48
Trab.rem.	14,38	10	1,33	1,90	13,61	18	1,42	3,61	28
Fic. em casa	10,27	10	0,00	1,90	9,73	10	0,01	2,01	20
Prática relig.	7,71	6	0,38	1,14	7,29	9	0,40	1,81	15
Ativ.ArtCult.	3,60	4	0,04	0,76	3,40	3	0,04	0,60	7
Em branco	10,27	7	1,04	1,33	9,73	13	1,10	2,61	20
TOTAL		526		100,00		498		100,00	1024

$X^2(N=1024; 7) 18,93 ; p < 0,01$

Tabela 4: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do grupo de idade

Categoria	Crianças				Adolescentes				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Escola	111,12	124	1,49	37,35	134,88	122	1,23	30,27	246
Mídia	87,63	61	8,09	18,37	106,37	133	6,67	33,00	194
Familiares	85,82	95	0,98	28,61	104,18	95	0,81	23,57	190
Amigos	26,20	19	1,98	5,72	31,80	39	1,63	9,68	58
Ninguém	12,20	23	9,56	6,93	14,80	4	0,79	0,99	27
Desconhecidos	2,71	3	0,03	0,90	3,29	3	0,03	0,74	6
Não sabe	6,32	7	0,07	2,11	7,68	7	0,06	1,74	14
Total		332		100,00		403		100,00	735

$X^2(N=735; 6) 33,42 ; p < 0,01$

Tabela 5: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função do tipo de escola

Categorias	Pública				Privada				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Escola	119,48	100	3,18	28,01	126,51	146	3,00	38,62	246
Mídia	94,23	98	0,15	27,45	99,77	96	0,14	25,40	194
Familiares	92,29	92	0,00	25,77	97,71	98	0,00	25,93	190
Amigos	28,17	37	2,77	10,36	29,83	21	2,61	5,56	58
Ninguém	13,11	16	0,64	4,48	13,89	11	0,60	2,91	27
Desconhecidos	2,91	4	0,41	1,12	3,09	2	0,38	0,53	6
Não sabe	6,8	10	1,51	2,80	7,20	4	1,42	1,06	14
Total		357		100,00		378		100,00	735

$X^2(N=735; 6) 16,81; p < 0,01$

Tabela 6: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Onde você ouviu falar sobre os direitos?” em função da religião

Categorias	Católicos				Evangélicos				Sem religião				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Escola	127,52	108	2,99	28,35	75,98	107	12,66	47,14	42,51	31	3,12	24,41	246
Mídia	100,56	133	10,46	34,91	59,92	21	25,28	9,25	33,52	40	1,25	31,50	194
Familiares	98,49	95	0,12	24,93	58,68	59	0,00	26	32,83	36	0,31	28,35	190
Amigos	30,07	29	0,04	7,61	17,91	18	0,00	7,93	10,02	11	0,10	8,66	58
Ninguém	14	8	2,57	2,10	8,34	12	1,61	5,29	4,67	7	1,16	5,51	27
Desconhecidos	3,11	3	0,00	0,79	1,85	2	0,01	0,88	1,04	1	0,00	0,79	6
Não sabe	7,26	5	0,70	1,31	4,32	8	3,13	3,52	2,42	1	0,83	0,79	14
Total		381		100,00		227		100,00		127		100,00	735

$\chi^2(N=735; 12) 66,33; p < 0,01$

Tabela 7: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do grupo de idade (N=400)

Categorias	Crianças				Adolescentes				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Educação	126,42	116	0,86	23,82	137,58	148	0,79	27,92	264
Lazer	67,04	94	10,84	19,30	72,96	46	9,96	8,68	140
Moradia	51,72	34	6,07	6,98	56,28	74	5,58	13,96	108
Alimentação	37,35	35	0,15	7,19	40,65	43	0,14	8,11	78
Família	34,00	24	2,94	4,93	37,00	47	2,70	8,87	71
Saúde	27,29	9	12,26	1,85	29,71	48	11,56	9,09	57
Deveres	22,51	46	24,51	9,45	24,79	1	22,53	0,19	47
Cuidado	19,63	19	0,02	3,90	21,37	22	0,02	4,15	41
Segurança	10,53	7	1,18	1,44	11,47	15	1,09	2,83	22
Respeito	10,53	9	0,22	1,85	11,47	13	0,20	2,45	22
Não trabalhar	10,53	15	1,90	3,08	11,47	7	1,74	1,31	22
Bem estar	10,53	10	0,03	2,05	11,47	12	0,02	2,36	22
Liberdade	9,10	14	2,64	2,87	9,90	5	2,43	0,94	19
Evoluir	8,62	12	1,33	2,46	9,38	6	1,22	1,13	18
Trabalhar	5,75	10	3,14	2,05	6,25	2	2,89	0,38	12
Amizade	5,27	9	2,64	1,85	5,73	2	2,43	0,38	11
Cidadania	5,27	5	0,01	1,03	5,73	6	0,01	1,13	11
Dir.Grup.Esp.	3,83	3	0,18	0,62	4,17	5	0,17	0,94	8
Não pertinente	21,07	16	1,22	3,29	22,93	28	1,12	5,28	44
Total		487		100,00		530		100,00	1017

$X^2(N=1017; 18) 138,44; p < 0,01$

Tabela 8: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?” em função do tipo de escola (N=400)

Categorias	Pública				Privada				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Educação	131,35	126	0,22	24,90	132,65	138	0,22	27,00	264
Lazer	69,66	67	0,10	13,24	70,34	73	0,10	14,29	140
Moradia	53,73	50	0,26	9,88	54,27	58	0,26	11,35	108
Alimentação	38,81	26	4,23	5,14	39,19	52	4,51	10,17	78
Família	35,33	31	0,53	6,13	35,67	40	0,53	7,83	71
Saúde	28,36	26	0,19	5,14	28,64	31	0,19	6,07	57
Direitos Negativos	23,38	29	1,35	5,73	23,62	18	1,34	3,52	47
Cuidado	20,40	25	1,04	4,94	20,60	16	1,03	3,13	41
Segurança	10,95	12	0,10	2,37	11,05	10	0,10	1,96	22
Respeito	10,95	12	0,10	2,37	11,05	10	0,10	1,96	22
Não trabalhar	10,95	9	0,35	1,18	11,05	13	0,34	2,54	22
Bem estar	10,95	18	4,54	3,56	11,05	4	4,50	0,78	22
Liberdade	9,45	11	0,25	2,17	9,55	8	0,25	1,57	19
Evoluir	8,96	11	0,46	2,17	9,04	7	0,46	1,37	18
Trabalhar	5,97	10	2,72	1,98	6,03	2	2,69	0,39	12
Amizade	5,47	4	0,40	0,79	5,53	7	0,39	1,37	11
Cidadania	5,47	7	0,43	1,38	5,53	4	0,42	0,78	11
Dir. Grup. Esp.	3,98	4	0,00	0,79	4,02	4	0,00	0,78	8
Não pertinente	21,89	28	1,71	5,53	22,11	16	1,59	3,13	44
Total		506		100,00		511		100,00	1017

$X^2(N=1017; 18) 38,1; p < 0,01$

Tabela 9: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Para você, o que é ter um direito?” em função do grupo de idade (N=400)

Categorias	Crianças				Adolescentes				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Exemplos	48,39	70	9,65	31,53	48,61	27	9,61	12,11	97
Liberdade	48,39	33	9,65	14,86	48,61	64	4,87	28,70	97
Não pertinente	34,92	44	2,36	19,82	25,08	26	0,83	11,66	70
Benefícios	25,44	13	6,08	5,86	25,56	38	6,05	17,04	51
Posse	23,45	20	0,51	9,01	23,35	27	0,51	12,11	47
Comp.Deveres	15,47	13	0,39	5,86	15,53	18	0,39	8,07	31
Deveres	13,97	16	0,69	7,21	14,03	12	0,29	5,38	28
Valores ético-morais	11,97	13	0,09	5,86	12,03	11	0,09	4,93	24
Total		222		100,00		223		100,00	445

$X^2(N=445; 7) 50,86; p < 0,01$

Tabela 10: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados” em função do grupo de idade (N=400)

Categorias	Criança				Adolescente				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
Harmoniasocial	51,88	38	3,71	16,89	46,12	60	4,18	30,00	98
Exemplos/direito	41,29	56	5,24	24,89	36,71	22	0,40	11,00	78
Evitarcons.neg	32,82	42	2,57	18,67	29,18	20	2,89	10,00	62
NãoPertinente	31,24	40	2,45	17,78	27,76	19	2,76	9,5	59
Igualdade	22,76	13	4,19	5,78	20,24	30	4,71	15,00	43
Benefíciosfut.	22,24	16	1,75	7,11	19,76	26	1,97	13,00	42
Nãotrang.normas	16,94	12	1,44	5,33	15,06	20	1,62	10,00	32
É bom	5,82	8	0,82	3,55	5,18	3	0,92	1,5	11
Total		225		100,00		200		100,0	425

$X^2(N=425; 7) 41,62; p < 0,01$

Tabela 11: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Por que é importante que os direitos sejam respeitados” em função do tipo de escola (N=400)

Categorias	Pública				Privada				Total
	Fe	F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%	
HarmoniaSocial	49,35	42	1,09	19,63	50,96	56	0,50	26,54	98
Exemplos/direito	39,28	36	0,27	16,82	38,72	42	0,28	19,91	78
Evitarcons.neg	31,22	39	1,94	18,22	30,78	23	1,97	10,90	62
NãoPertinente	29,71	39	2,90	18,22	29,29	20	2,95	9,48	59
Igualdade	21,65	22	0,00	10,28	21,35	21	0,00	9,95	43
Benefíciosfut.	21,15	19	0,22	8,8	20,85	23	0,22	10,90	42
Nãotrang.normas	16,11	10	2,32	4,67	15,89	22	2,35	10,43	32
É bom	5,54	7	0,38	3,27	5,46	4	0,39	1,19	11
Total		214		100,00		211		100,0	425

$X^2(N=445; 7) 17,78; p < 0,01$

Tabela 12: Frequências e percentuais das respostas dadas pelos estudantes dadas a questão “Que direitos, no Brasil, você acha que **são** respeitados” em função do grupo de idade (N=400)

Categorias	Criança				Adolescente				Total
	Fe F	Desvio	%	Fe	F	Desvio	%		
Educação	50,56	47	0,25	13,54	37,44	41	0,34	15,95	88
Nenhum/poucos	50,56	8	35,83	2,31	37,44	80	48,38	31,13	88
Lazer	27,00	29	0,15	8,36	20	18	0,02	7	47
Respeito	18,34	29	6,20	8,36	13,62	3	0,28	1,17	32
Moradia	17,24	23	1,92	6,63	12,76	7	2,60	2,72	30
Dir.Grup.Esp.	16,09	12	1,04	3,46	11,86	16	1,45	6,23	28
Família	14,94	13	0,25	3,75	11,06	13	0,34	5,06	26
Alimentação	14,94	17	0,28	4,90	11,06	9	0,38	3,50	26
Cuidado	13,21	21	4,59	6,05	9,79	2	6,20	0,78	23
Saúde	13,21	18	1,74	5,19	9,79	5	2,34	1,95	23
Segurança	12,64	20	4,29	5,76	9,36	2	5,79	0,78	22
Liberdade	12,06	7	2,12	2,02	8,94	14	2,86	5,45	21
Trabalhar	9,77	16	3,97	4,61	7,23	1	5,37	0,39	17
Dever	8,62	14	3,32	4,03	6,38	1	4,54	0,39	15
Outros	8,04	11	1,09	3,17	5,96	3	1,47	1,17	14
Boa Adm. Púb.	8,04	8	0,00	2,31	5,96	6	0,00	2,33	14
Cidadania	6,89	5	0,52	1,44	5,11	7	0,70	2,47	12
Todos / muitos	5,17	6	0,13	1,73	3,83	3	0,18	1,47	9
Amizade	4,60	6	0,43	1,73	3,40	2	0,58	0,78	8
Animais de est.	4,60	6	0,43	1,73	3,40	2	0,58	0,78	8
Não pertinente	30,45	31	0,01	8,93	22,55	22	0,01	8,56	53
Total		347		100,00		257		100,0	604

$X^2(N=604; 20) 161,15; p < 0,01$

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa do Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob responsabilidade da mestranda Izayana Pereira Feitosa e sua orientadora Cleonice Camino. Ele contém questões referentes a dados sócio-demográficos e à vida em sociedade. Não existem respostas certas nem erradas, apenas pretende-se saber o que você pensa sobre os temas em questão. A entrevista é anônima e sua identidade será mantida em sigilo. O que interessa são os resultados de uma forma geral e não os de cada participante.

Parte I (Dados sócio-demográficos)

Suas iniciais _____ Idade _____
Sexo _____ Escolaridade _____ Tipo de escola _____

Com quem você mora? Pais () Pai () Mãe () Avós () Avô ()
Avó () Parentes () Outros ()

Você já teve alguma experiência de trabalho?
SIM () Não ()

Se sim, por quanto tempo?

Como é/era o trabalho? Quantas horas por dia você trabalha/trabalhava?

O que você faz durante o dia?

Você tem alguma religião? SIM () NÃO () Qual? _____

Pratica? SIM () NÃO ()

Você torce por algum partido político ou por algum político? SIM () NÃO ()

Qual? _____ Quem? _____

Parte II Entrevista sobre os direitos

- 1) Onde você ouviu falar sobre os direitos?
 - () Mídia (televisão, rádio, livros, revistas, jornais, panfletos, etc.)
 - () Escola (professores, funcionários, colegas de classe, etc.)
 - () Familiares (pais, avós, tios, primos)
 - () Amigos
 - () Ninguém, aprendeu sozinho
 - () Desconhecidos
 - () Outros

Quem? _____

2)Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?

3)Para você, o que é ter um direito?

4)Por que é importante que os direitos sejam respeitados?

5) Que direitos, no Brasil, você acha que são respeitados?

Muito obrigada!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ilmo. Sr. Diretor

Solicitamos de V. Sa. permissão para administrar em estudantes desta instituição entrevistas referentes ao projeto intitulado “*Representações Sociais de Direitos Humanos de Estudantes Pessoenses de Escolas Públicas e Privadas*”. Este projeto está sendo desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sócio Moral (NPDSM), sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino.

A aluna responsável pela pesquisa é a mestranda Izayana Pereira Feitosa (residente à Rua Luiz Moreira Gomes, 440, ap. 401, Bancários, fone: 3235-0484, matrícula 107100078).

O caráter desta pesquisa é estritamente científico, tendo por finalidade contribuir para o avanço nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social, através de estudos sobre os Direitos Humanos no contexto institucional.

Em relação aos resultados que serão obtidos, notificamos que nenhuma informação pessoal será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global e apresentados em fóruns científicos – poderão, ainda, ser apresentados a V. Sa. caso seja de seu interesse.

Certos de contarmos com vossa colaboração, agradeço antecipadamente.

Izayana Pereira Feitosa
(responsável pela pesquisa)

(responsável pela instituição)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ilmo. Sr. (a)

Solicitamos de V. Sa. permissão para realizar uma entrevista com seu filho (a) referente ao projeto intitulado “*Representações Sociais de Direitos Humanos Estudantes Pessoenses de Escolas Públicas e Privadas*”. Este projeto está sendo desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sócio Moral (NPDSM), sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino.

A aluna responsável pela pesquisa é a mestranda Izayana Pereira Feitosa (residente à Rua Luiz Moreira Gomes, 440, ap. 401, Bancários, fone: 3235-0484, matrícula 107100078).

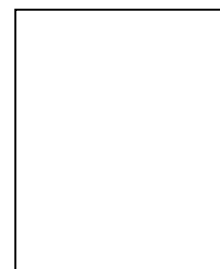
O caráter desta pesquisa é estritamente científico, tendo por finalidade contribuir para o avanço nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social, através de estudos sobre os Direitos Humanos no contexto institucional.

Esclarecemos que a participação do seu (sua) filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, ele (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso a criança decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum tipo de dano.

Em relação aos resultados que serão obtidos, notificamos que nenhuma informação pessoal será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global e apresentados em fóruns científicos – poderão, ainda, ser apresentados a V. Sa. caso seja de seu interesse. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para meu filho (a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do pai/mãe ou Responsável Legal



OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto, usar espaço para impressão datiloscópica)

Assinatura da Testemunha

Atenciosamente,

Izayana Pereira Feitosa
(responsável pela pesquisa)

Cleonice Pereira dos santos Camino
(Orientadora da pesquisa)