



REPRESENTAÇÕES DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (COM)PARTILHADAS POR ADOLESCENTES E PROFESSORES

Marilene Alves Lemes¹

Karine dos Santos²

Resumo – Neste artigo, analisamos parte dos resultados da dissertação de mestrado intitulada *As representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola*, orientada pela professora doutora Rute Baquero no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Tratou-se de uma investigação empírica que teve por objetivo problematizar as representações de adolescentes e professores de uma escola municipal a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas na dinâmica da vida escolar. O artigo tem seu principal fundamento em Moscovici (1978, 1994), Gatti (2005) e Bobbio (2004). Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se do "grupo focal" como o principal procedimento de pesquisa para problematizar as representações. Contribuíram para esse estudo, na perspectiva de sujeitos colaboradores, 21 pessoas. As análises nos permitiram concluir que as representações sobre o ECA influenciam as relações estabelecidas na dinâmica da vida da escola, em que se constatou que ainda não foi superado o paradigma da "Doutrina da Situação Irregular". Os efeitos dessas representações são traduzidos por um sentimento de retirada da autoridade da escola, explicitando a tensão entre autoridade e liberdade. O estudo aponta que a educação social pode se constituir em uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais que, de algum modo, estão vinculados a um sistema de garantia de direitos. Além disso, o ECA deveria ser presente nas discussões e também no cotidiano das instituições que fazem a educação das crianças e adolescentes, em todo o país.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente. Adolescentes. Professores. Representações. Educação social.

1 - Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). *E-mail:* marilene.lemes@gmail.com

2 - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Faculdade de Educação da área de Educação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* karinesan@gmail.com

Quais os efeitos, na dinâmica da vida escolar, em uma escola municipal da periferia da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, de representações a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) partilhadas por adolescentes e professores? Com esse "problema", nos colocamos trilhando o campo do conhecimento sistematizado e o campo empírico, no sentido de escolher e nos apropriarmos das ferramentas que nos ajudariam na produção dessa empreitada reflexiva, nomeada pesquisa.

O ponto de partida foi buscar a compreensão do que fazer com o problema, definido a partir do tensionamento de nossas inquietações na relação com a produção acadêmica e com o campo empírico.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa teve o objetivo de problematizar as representações de adolescentes e de professores de uma escola municipal a respeito do ECA, identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas na dinâmica da vida escolar.

O campo empírico deste estudo foi uma escola municipal da periferia de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. A sua estrutura física compõe-se de: uma quadra poliesportiva, arquibancada e palco (no centro da escola), oito salas de aula ao redor da quadra, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de audiovisual (TV, som e vídeo), uma sala de recursos, um laboratório de informática aberto à comunidade, uma cozinha industrial, uma sala de professores e outros gabinetes administrativos. Conta também com depósitos e banheiros. As demandas crescentes do loteamento forçaram a construção de mais 11 salas de aula. Estas foram construídas nas dependências do pátio da escola, além de uma pracinha, uma quadra esportiva, uma horta e um estacionamento.

A escola atendia, na época da pesquisa, 1.178 estudantes na modalidade Ensino Fundamental (EF). Destes, 204 eram estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na faixa etária entre 15 e 65 anos. Segundo a vice-diretora, a maioria é composta por adolescentes.

Integrava o quadro pessoal 62 professores, sendo 12 da EJA (mas não só). A equipe diretiva operava com três profissionais (uma direção geral, uma vice-direção diurna e uma vice-direção noturna). Além do quadro diretivo, a escola contava com uma equipe de apoio pedagógico: três coordenações pedagógicas (duas no turno diurno e uma no noturno) e uma orientadora educacional. Há ainda um grupo nomeado de *funcionários* composto por um secretário, seis serviços gerais e quatro merendeiras. A escola conta com a presença permanente da Guarda Municipal (GM) – no período diurno e no noturno –, sendo sempre os mesmos profissionais. Há também a presença de um *vigia* na escola, no horário da meia-noite às seis horas da manhã. A modalidade da EJA foi o campo específico com o qual este estudo se relacionou.

Nosso principal procedimento metodológico teve por base "o grupo focal"³. Concordamos com Ricardo Thornton (2005) quando afirma que não se pode falar de grupos focais sem antes refletir sobre o que se entende por grupo. O autor o define como um grupo pequeno com duas ou mais pessoas que interagem de tal maneira que cada uma delas mutuamente influencia e é influenciada. Logo, para o autor, grupo focal é um tipo especial de grupo quanto a seus objetivos, tamanho, composição e procedimentos. Neste caso, o grupo tomou corpo em dois sentidos que constituem dois círculos egocêntricos: o *biológico* (o grupo é um corpo de corpos, e para formar um grupo há uma seleção dos corpos dos participantes) e o *ecológico* (o grupo se forma em um território, um espaço). Assim, o grupo focal possui, normalmente, entre cinco e 15 pessoas, que geram dados de interesse, *apontando caminhos* para os investigadores; contudo, o grupo não busca alcançar consenso, elaborar propostas ou tomar decisões.

Bernardete Gatti (2005) estabelece que grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. No caso desta pesquisa, um grupo de adolescentes e um grupo de professores. Ao conduzir o grupo focal, é importante que o pesquisador observe o princípio da não diretividade, cuidando para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte do pesquisador. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e realizar intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas. Os grupos focais são particularmente úteis quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, a sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo quanto para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes e, por isso, preservar a sua liberdade de adesão é fundamental. A autora lembra que a homogeneidade do grupo segundo algumas características está relacionada aos propósitos da análise. A questão da própria imagem, da exposição dos participantes, cria certo desconforto. A gravação em vídeo tem suas qualidades, por exemplo, a possibilidade de verificação imediata de quem está falando ou com quem; pode, ainda, pode trazer à lembrança, a partir de imagens, algumas emoções que estiveram presentes em dado momento ou evocar o clima entre os participantes.

No total, este estudo dialogou com 21 sujeitos colaboradores, que foram agrupados assim:
Grupo 1: 14 adolescentes, de ambos os sexos, entre 15 e 17 anos, cadastrados no Cadastro

3 - Também nomeado, segundo Thornton, como "grupos de discussão" ou "grupos orientados".

Único (CadÚnico) do Governo Federal, ou seja, adolescentes com renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo. Os jovens (des)qualificados como: 1. em situação de *risco pessoal e social*; 2. *excluídos*; 3. em situação de *vulnerabilidade social*. Sete adolescentes frequentavam a EJA no período noturno, e sete, o EF diurno. Com relação à série escolar, quatro estavam na 5ª série; cinco na 6ª; três na 7ª; e dois com ensino fundamental concluído.

Grupo 2: cinco professores, de ambos os sexos, pertencentes à EJA, de escola pública da periferia da cidade de Novo Hamburgo, além de uma coordenadora pedagógica e uma vice-diretora.

Os encontros com os adolescentes foram semanais e tinham duração de 1h30min; com os professores, os encontros foram quinzenais e duraram 45 minutos. Os grupos focais foram orientados a partir de concepções consideradas centrais do ECA, tais como: o ECA propriamente dito, o adolescente, o adulto, a escola, a família, o trabalho, o ato infracional, o direito/dever, a proteção e o Conselho Tutelar. Neste artigo, apresentaremos a concepção de ECA apenas.

Houve dificuldade, da parte dos professores, em manter o acordo estabelecido acerca do horário combinado. No entanto, essa dificuldade em nenhum momento revelou-se como indisposição ou indiferença em relação à colaboração com a pesquisa. Inúmeras vezes foi possível presenciar o "tarefismo" dos professores, envoltos com seus cadernos de chamadas, planilhas, entre outros documentos. Nesse sentido, no final do trabalho com os professores, recorremos à prática das entrevistas para garantir a finalização da coleta de dados. Igualmente, com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica foram realizadas entrevistas.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados, além dos grupos focais, diário de campo, relatórios de observação junto aos grupos focais realizados com os adolescentes e professores e vídeos (filmagem dos encontros).

OS ADOLESCENTES E O ECA

Quem são, de fato, os adolescentes deste estudo? Elegemos o CadÚnico do Governo Federal para nos conduzir aos adolescentes desta pesquisa. O CadÚnico do Governo Federal indicava, em 2008⁴, uma população de 3.664 adolescentes pertencentes a famílias com renda *per capita* (declarada) inferior a meio salário mínimo, ou seja, uma população de adolescentes (e suas famílias) que vive abaixo da linha de pobreza nas periferias da cidade de Novo Hamburgo. A concentração dos adolescentes é distribuída da seguinte forma nos bairros: 1. Canudos, 1.336; 2. Santo Afonso, 730; 3. bairro São José Kephass, 686; 4. 912 nos demais bairros da cidade.

4 - Período inicial da pesquisa.

Dinorá Zucchetti⁵ (2008), na pesquisa *A questão social da Juventude de Novo Hamburgo/RS*, problematiza dados apreendidos da mídia local e as interpretações sociais sobre os jovens e as juventudes, que são produzidas por um jornal de circulação diária. Para a autora, são publicadas matérias que tratam de instituições e de sujeitos institucionalizados. Abrigos e projetos socioeducativos diversos têm destaque nas notícias sobre jovens e juventudes e apresentam-se como uma alternativa de proteção. No entanto, a tênue linha entre *proteger* e *restringir* não se faz clara nos textos. O estudo também revela, no que diz respeito à relação entre juventude e violência, que os percentuais estão assim distribuídos: 21,4% têm idade de 15 a 17 anos; 31,6%, de 18 a 20 anos; e 41,9%, de 21 a 24 anos. Esses indicadores permitem verificar que o aumento da idade deixa o jovem mais exposto à violência, diz a pesquisadora. Acrescentemos ainda que os adolescentes se envolvem em situações em que ora são vítimas, ora vitimizadores. Em suas conclusões, Zucchetti afirma que as notícias evidenciam um recorte de classe social que explicita, de forma preconceituosa, os jovens pobres, moradores da periferia urbana, usuários de políticas públicas. Estes, pelo simples acesso aos recursos das políticas sociais (leia-se recursos da cidadania), passam a ser objeto de desconfiança. Os sentidos sobre os jovens e a juventude produzidos pela mídia local se referem à existência de uma juventude ruidosa, interpretada como problema social.

É sabido que o ECA nasce em contraposição à concepção de *direito do menor*, orientando-se pela ideia central de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em relação ao mundo adulto, ou seja, em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. Mais do que isso, segundo Martha de Toledo Machado (2003), norteia-se pela noção de que crianças e adolescentes são pessoas em fase de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, em processo de construção de sua potencialidade humana adulta. O *direito do menor* preocupava-se, quase que exclusivamente, em dar combate à criminalidade juvenil e combate, não apenas repressivo, em face do crime, mas também, e principalmente, preventivo, sob a ótica da criminologia positivista.

O ECA, juridicamente falando, é originado do art. 227 da Constituição Federal e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nesse sentido, é dotado da natureza de *valor supremo*, pois é também fundamento da República, da Federação, do país, da Democracia e do Direito. Importa anotar também que o ECA foi o resultado de uma grande luta do movimento dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, uma luta especialmente de profissionais da assistência social, dos juristas e dos educadores sociais de rua.

Ainda, no campo do Direito, entende-se que "os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que estas lutas produzem" (BOBBIO, 2004, p. 31). Assim,

5 - Grupo de Estudos *Gestão do Cuidado em Educação* (FACED-UFRGS) e grupo *Educação, Cultura e Trabalho* (Feevale).

a história do ECA é também parte da história dos *direitos humanos*. No entanto, é necessário referir o que se entende por *direito* na expressão direitos humanos. No sentido estritamente técnico-jurídico, *direito*, segundo Machado (2003), é uma pretensão positivada, um bem garantido por uma norma jurídica que corresponde a uma obrigação, cujo inadimplente acarreta uma sanção, potencialmente imposta coercitivamente pelo Estado Soberano. Norberto Bobbio corrobora com a necessidade de definição do termo "direito". Ele diz: "apesar das inúmeras tentativas de análise definitiva, a linguagem dos direitos permanece bastante ambígua, pouco rigorosa e frequentemente usada de modo retórico" (BOBBIO, 2004, p. 9).

Em termos gerais, existe uma unanimidade no que diz respeito à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes de que elas sejam prioridade absoluta. Segundo Agop Kayayan (2008)⁶, no que se refere à promoção e à defesa dos direitos da criança, o Brasil foi o primeiro país da América Latina – e um dos primeiros do mundo – a acertar o passo da sua legislação com o que há de melhor na normativa internacional.

O ECA, sendo portador das concepções da *proteção integral*⁷, é considerado o mais importante instrumento elaborado em toda a história dos direitos fundamentais da população infantojuvenil, porque nele estão contidas referências legais, legítimas e exequíveis, que devem impulsionar a reflexão social em favor da construção de uma cultura de direitos. No entanto, a proteção integral precisa se tornar uma realidade, pois há que se considerar que existe um hiato entre a vida dos adolescentes e aquilo que dispõe a legislação. Embora o ECA, na sua linguagem e conteúdo, tenha rompido com o paradigma da doutrina irregular, sua prática, voltada especialmente às crianças e aos adolescentes das classes populares, ainda é carregada de estigmas.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ECA DOS ADOLESCENTES E DOS PROFESSORES

O ECA em si tem sido instrumento provocador de diálogos e efetivação de políticas públicas para a infância e adolescência brasileiras, porém, convive com dilemas de cunho inter-

6 - Representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil. *O Brasil pode*. Disponível em: <www.eca.org.br/eca>. Acesso em: 22 dez. 2008.

7 - "Lei 8069 de 13 de julho de 1990 que, revolucionando em termos doutrinários e legislativos, rompeu com a doutrina da situação irregular e adotou a doutrina da proteção integral. [...] [considerada] um avanço cultural da sociedade como um todo, reconhecendo-os como parte integrante da família e da sociedade, com direito ao respeito, à dignidade, à liberdade, à opinião, à alimentação, ao estudo, dentre outros. Com mudanças de conteúdo, método e gestão, o ECA acrescenta novos elementos às políticas públicas para a infância e juventude, com atendimento muito mais amplo, com o Estado substituindo o então assistencialismo vigente por intervenções socioeducativas baseadas no fato de crianças e adolescentes serem pessoas em desenvolvimento e cidadãos de direito, promovendo uma nova estrutura de política de promoção e defesa desses direitos baseada na descentralização político-administrativa e na participação da sociedade por meio de suas organizações representativas. O ECA é, portanto, uma legislação moderna e revolucionária em seus conceitos na letra da lei" (ROQUE; FERRIANI, 2002, p. 3).

pretativo. Tais dilemas interpretativos têm a ver com as representações sobre o tema, construídos por diferentes atores sociais, objeto deste estudo.

As representações sobre o ECA, nesta investigação, foram analisadas na perspectiva de Serge Moscovici (1994), a partir do que expressaram os adolescentes e os professores colaboradores deste estudo. Para o autor, representações sociais são como

[...] conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Ele considera que não existe um corte entre o universo exterior e o universo do indivíduo – ou do grupo –, ou seja, “que o sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. [...] Isto significa reconhecer o poder criador de objetos, de eventos, de nossa atividade representativa” (MOSCOVICI, 1978, p. 48). Logo, toda a realidade é uma realidade (re)criada.

Moscovici (1994) diz também que os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações sociais e de trabalhar sobre elas são as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum. No entanto, adverte que “isso não significa que as conversações, os saberes populares ou o senso comum devam ser considerados à parte, ou que se aceite que somente eles expressem as representações sociais” (MOSCOVICI, 1994, p. 10). Moscovici (1994) refere ainda sua discordância diante do dualismo frente ao mundo individual e ao mundo social. Num desses mundos, o da experiência individual, todos os comportamentos e todas as percepções são compreendidos como resultantes de processos íntimos, às vezes da natureza fisiológica. No outro mundo, o dos grupos, o das relações entre pessoas e grupos, tudo é explicado em função de interações, de estruturas, de trocas, de poder etc. Esses dois pontos de vista, destaca o autor, estão equivocados pelo simples motivo de que o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente uma realidade fundamental da vida social. A consequência dessa compreensão equivocada é a construção de uma visão estática, tanto dos indivíduos quanto da sociedade. Na perspectiva de Moscovici, podemos afirmar que representações sobre o ECA vão se (re)produzindo, (re)criando e (re)interpretando na visão de cada sujeito colaborador deste estudo.

Os adolescentes expressaram suas representações através de desenhos e relatos. É importante destacar que os desenhos foram utilizados no sentido de auxiliar os adolescentes a expressarem suas ideias sobre determinada temática relacionada ao ECA, dadas as suas dificuldades de escrita. A dissertação e a análise se deram no sentido de compreender as essas representações.

Os depoimentos dos adolescentes revelaram que eles atribuem ao ECA aquilo que é a sua intencionalidade no sentido mais amplo. Conforme estabelecido no seu art. 1º, o ECA "dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" (BRASIL, 2014). Através de sua fala e desenhos, um dos adolescentes indicou uma compreensão do ECA na perspectiva dos *direitos*; outro, na perspectiva da *amizade*; e seis adolescentes referiram que o ECA significa *proteção*.

Timóteo (Figura 1) associou o ECA aos direitos dos sujeitos: "Desenhei um mendigo que foi abandonado pela família e deu a volta por cima. O ECA o ajudou. Agora ele tem uma casa". Já Veloso (Figura 2) representou no desenho "os amigos". Quando solicitado a explicar a relação com o ECA, argumentou: "O conselho tutelar quer que sejamos amigos".

Figura 1 – Um mendigo (Timóteo, 16 anos)



Figura 2 – Os amigos (Veloso, 15 anos)

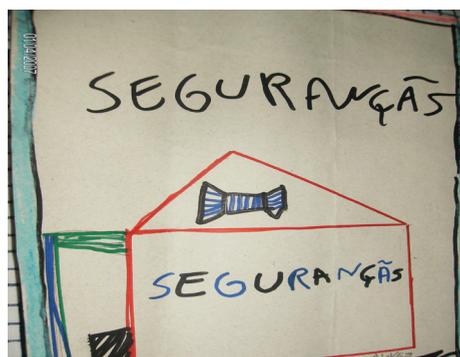


A seguir, a produção dos adolescentes que referiram a questão da *proteção*. Conforme relato de Buarque (Figura 3), o ECA "é a casa do conselho tutelar". Carolina (Figura 4), por sua vez, destacou que o ECA representa a "segurança, uma casa que protege. A casa onde fica a conselheira tutelar que veio na escola".

Figura 3 – Conselho (Buarque, 17 anos)



Figura 4 – Segurança (Carolina, 16 anos)



Barbosa (Figura 5) desenhou "as brigas, os assaltos e as mortes que acontecem com as crianças e adolescentes". No momento de estabelecer a relação com o ECA, ele relatou o seguinte:

Tem relação com os adolescentes. Quando eles brigam, daí a escola pode mandar eles pro (sic) Conselho. Daí o Conselho tem que tirar os jovens que brigam, que assaltam, das ruas (pensou). Ah, é que os adolescentes também morrem por causa da violência. Daí o conselho tutelar tem que levar eles para outro lugar, tirar eles da Vila.

Figura 5 – As brigas (Barbosa, 17 anos)



Figura 6 – É um adolescente (Jobim, 17 anos)



Jobim (Figura 6), por sua vez, assim se expressou: – “É um adolescente”, disse mostrando seu desenho. Solicitado a dar mais explicações, ele disse: – “Ué, ele é o adolescente do ECA” (incomodou-se com os questionamentos acerca do seu desenho). “Ah, este loco (sic) aqui se droga, daí o conselho tutelar ajudou ele a se internar para ele largar o vício”.

Ainda na perspectiva da proteção e das positivities do ECA, cabe destacar os depoimentos de Geraldo e Reis, que explicitaram que o ECA nasceu para “dar uma ajuda para o adolescente que tá em má fase...” (Reis, 16 anos) ou para “tirar os adolescentes das drogas e dar um auxílio” (Geraldo, 17 anos).

No processo de desenhar – uma das atividades iniciais com o grupo de adolescentes –, Veloso, Timóteo e Barbosa desenhavam, aparentemente, sem a devida preocupação com o tema proposto. No entanto, quando solicitados a relacionar suas produções com o ECA, criaram argumentos para indicar a relação com o Estatuto. Assim também fizeram os demais adolescentes, com a diferença de que esses desenhavam procurando expressar o significado por eles atribuído ao ECA. Para Moscovici (1978), os indivíduos – ou grupos – em sua vida cotidiana não são máquinas passivas determinadas a obedecer, registrar e apenas reagir a estímulos exteriores. Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido ao universo a que pertencem. “De fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58), como fizeram os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, e os professores em situações diferenciadas.

A representação de Jobim sobre o ECA é ainda mais emblemática, pois ela traz em si parte de sua realidade particular. As representações sociais não são consideradas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, “teorias” destinadas à interpretação e à elaboração do real.

No decurso desse emprego, o universo povoa-se de seres, o comportamento impregna-se de significações, os conceitos ganham cor ou se concretizam, enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

Nesse sentido, pensamos ser possível afirmar que as representações sociais são influenciadas por uma determinada realidade, assim como essa realidade pode influenciar as representações. Na situação de Jobim, particularmente, vimos o quanto a sua realidade influenciou o seu conceito sobre o ECA, um conceito impregnado de significado, carregado da cor e do sabor que tinha a sua vida naquele momento. Além disso, pensamos que determinada realidade pode (ou deve) ser olhada a partir da perspectiva de um "holograma", ou seja, numa perspectiva tridimensional.

A análise da fala dos professores revelou que eles também expressam positivities a respeito do ECA, destacando a dimensão da *proteção* tanto à criança quanto ao adolescente.

O ECA veio para garantir os direitos da criança [...] e, nesse ponto, é muito positivo. Abriu os olhos, tanto das pessoas físicas quanto dos órgãos oficiais (Anna Bella Geiger, coordenadora pedagógica).

Realmente foi feito e teve a intenção de auxiliar a criança e o adolescente dos maus tratos, nas dificuldades que eles venham a ter (Professora Tarsila do Amaral).

Concordo que ele veio para auxiliar. Eu acho que quando ela foi feita [a lei] foi realmente para diminuir a violência contra a criança, violência em todos os sentidos (Professor Di Cavalcanti).

Os discursos produzidos pelos professores nos remetem à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Resolução nº 44/25, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Esta foi assinada pelo Brasil em 26 de janeiro de 1990 e ratificada em 24 de setembro do mesmo ano. Essa Convenção, segundo Mendez (2003, p. 15), representou uma alteração daquilo que historicamente foi a essência das relações entre adultos e as crianças, transformando "as necessidades da infância em direitos humanos internacionalmente reconhecidos e o processo posterior de positividade constitucional em direitos fundamentais". Conforme a fala dos professores indica, eles concordam com tal concepção e reconhecem como "muito positiva" a sua formulação.

No entanto, parece existir certa dicotomia entre *criança* e *adolescente*. A coordenadora pedagógica Anna Bella Geiger, assim como o professor Di Cavalcanti não mencionam o termo "adolescente" nas suas falas. Seria, talvez, uma resistência em reconhecer o adolescente também como sujeito de direitos da proteção integral?

Os professores colaboradores expressaram também, além de positivities em relação ao ECA, o que estamos denominando aqui de limitações do ECA. Com relação a essa questão,

eles referem, nos seus depoimentos, a supremacia dos direitos das crianças e dos adolescentes em relação aos deveres.

Veio para atrapalhar [...]. Esse estatuto tem que ser bem explicado, principalmente no que diz respeito aos deveres dos adolescentes e [das] crianças, que normalmente eles sofrem disso, que o ECA vem pra trazer só direitos (Professora Tarsila do Amaral).
Estão interpretando só o direito do adolescente, os deveres ficaram subentendidos, e aí o subentendido ninguém está lendo [...]. Infelizmente ele está sendo mal interpretado e está nos prejudicando na escola (Professor Di Cavalcanti).

Dois adolescentes também compartilham dessas representações dos professores. Durante uma discussão no grupo focal sobre as denúncias ao Conselho Tutelar, em função de agressão por parte da família ou faltas na escola, eles disseram: "Eu não denunciaria [...]. A criança vai continuar fazendo o que estava fazendo [...]. O conselho tutelar vai apoiando a sujeira que os menores estão fazendo. A criança vai continuar faltando [à] aula" (Reis, 16 anos).

Outro adolescente reforça a compreensão de Reis, ao relatar o caso de uma criança que foi agredida pela mãe, a qual foi denunciada ao Conselho Tutelar pela vizinha, e que, no seu entender, a criança voltou a reincidir no seu comportamento, em função da permissividade do Conselho Tutelar.

O Reis tá certo no que falou. Eu concordo com ele. Lá em Lomba Grande aconteceu com um guri. A mãe pegou ele e deu uma tunda, daí a vizinha do lado ligou pro Conselho que veio buscar. Daí ele voltou prá casa e continuou incomodando a mãe dele. Daí um dia ele jogou pedra na casa do lado, da vizinha que tinha denunciado a mãe dele. Daí a vizinha deu uma tunda de pau nele. Daí a mãe dele falou por que ela tinha se metido antes? Daí a mãe disse: Por que a senhora não liga pro Conselho agora? (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

A coordenadora pedagógica também compartilha das limitações do ECA, ao utilizar argumento semelhante ao do adolescente Barbosa, em relação à ação do Conselho Tutelar: "Por que é que eu digo que a lei não ampara? [...] A criança e o adolescente sabem que não dá nada. E aí, o que vai acontecer? Eles vão reincidir com certeza" (Anna Bella Geiger, coordenadora pedagógica).

A partir do discurso dos sujeitos apresentados, nos perguntamos: seria o ECA uma legislação autoritária? Flávia Lemos (2009, p. 1) recorda que o ECA foi assinado por Fernando Collor de Mello, "primeiro presidente brasileiro eleito pelo voto direto, após a ruptura com a Ditadura Militar e a emergência de um processo de transição política para a democratização do país". No contexto da implantação do ECA, ainda prevalecia uma cultura política autoritária procedente do regime recém-rompido em 1990, em que "os direitos foram apresentados na forma

de concessão feita pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante" (CHAUI, 1986, p. 54). No entanto, devemos nos lembrar também de que o ECA é fruto de um processo histórico de lutas de diferentes setores da sociedade civil representada e promoveu rupturas com os códigos de menores que vigoravam até então: O Decreto-Lei nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, e a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

Segundo o professor Di Cavalcanti, o ECA "foi formulado com boas intenções. Só que o momento estrutural do Brasil não é o momento do ECA". Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo que atuou na equipe responsável pela criação do ECA como representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), diz, em entrevista ao jornal *Globo.com*, que o ECA ainda é uma legislação avançada e as políticas públicas devem melhorar para que o texto seja cumprido (OLIVEIRA, 2009). O entrevistado diz ainda que há um consenso de que a legislação (o ECA) é avançada porque traz para o interior do panorama legal brasileiro o melhor das normas internacionais. Mas tem um dissenso: é uma lei que o Brasil não tem condições de cumprir. Alguns educadores dizem que é preferível ter uma lei exequível, que possa ser cumprida. Uns argumentam que precisamos "piorar a lei" para ficar mais próxima da realidade. Outros, entre os quais se posicionam o autor e nós, entendemos que a realidade é que tem que "ser melhorada".

Conforme Ângela Gomes (1983), uma característica das ações autoritárias é a tentativa de apagar a historicidade dos objetos ou de visualização da história como uma linha do tempo. A história como evolução linear seria a marca de uma teleologia e de uma cultura política autoritária. Ainda na perspectiva da autora, precisamos, por um lado, reconhecer as rupturas de paradigmas e a garantia de direitos previstas no ECA, mas, por outro, não podemos elevá-lo ao ápice da história das políticas de proteção e de atenção voltada para as crianças e adolescentes, pois, dessa forma, estaríamos negando a própria história do que foi a luta dos movimentos sociais, tornando-a linear, evolutiva e contínua.

Para Bobbio (2004), um dos problemas enfrentados, hoje, pelos países em desenvolvimento é efetuar a proteção dos direitos sociais nas condições econômicas em que se encontram.

A discussão da problemática do ECA transcende o espaço da escola estando presente tensionamentos semelhantes no âmbito da família, conforme revela a fala da professora Tarsila, ao referir que, na escola, "não pode gritar" e, na família, "não pode bater". A docente desabafa:

Uma professora se altera e diz: Vamos ficar quietos que eu não aguento mais, vamos lá, gente, prestar atenção. Que é isso, sora, tá gritando? Vou chamar o conselho tutelar, eu tenho direito. Nessas questões assim, os estudantes se prevalecem sim, e acham que têm o direito de fazerem o que querem, porque tem o Estatuto que beneficia eles [...]. Quem já não usou um psicochinelos em casa? [...] se usou e se usa até hoje e não faz mal. Com os pais também a gente tem essa fala. Os adolescentes ameaçam: Ah não, bate pra vê, que eu vou chamar o conselho tutelar, eu tenho meus direitos, você não pode bater em mim (Professora Tarsila).

Alguns discursos dos adolescentes aproximam-se do discurso da professora. Moraes, adolescente que sofre agressões do próprio pai, declara que "bater normal pode, mas espancar? Isso não. Em vez de conversar com ela [a criança] primeiro. Daí se ela não fizer, daí pode até bater, dar uns tapinhas, mas espancar já é uma coisa diferente [...]. Tem que ser com exemplo de educação". Timóteo concorda com Moraes: "É, dar umas cintadas tudo bem, mas paulada, relhada? Isso daí nem em bicho se bate. Nós nem batemos com o relho no cavalo" (Timóteo, 16 anos).

Diferente dos dois adolescentes anteriores, Reis, assim como Moraes, sofre agressões do próprio pai e refere que "bater com um chinelo é a mesma coisa que bater com uma pena. Isso daí não adianta [...]. Olha até agora eu só apanhei de soco e chute [...]. É por isso que eu respeito".

Considerando que as relações de Moraes e Reis com a família (pai) são constituídas de violências diversas, suas representações (anteriormente mencionadas) distanciam-se consideravelmente uma da outra. Isso nos leva a refletir sobre as considerações de Moscovici, de que "as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos a todo o instante que, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica" (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

A questão central em torno da qual se estruturou o ECA – a noção da proteção – foi intencionalmente discutida tanto com os professores quanto com os adolescentes. Foi solicitado aos adolescentes que comentassem o art. 7º do ECA: "A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência" (BRASIL, 2014).

Os adolescentes, em relação ao art. 7º do ECA, manifestaram que crianças e adolescentes devem ser protegidos até completar 18 anos, compreendendo a proteção na perspectiva do cuidado, do direito à saúde, à escola, ao afeto e ao respeito. Na fala deles: "A criança tem o direito de ser protegida e ser sadia [...], cuidado [...] com escola..." (Moraes, 14 anos); "Ganhar amor, carinho, atenção, respeito" (Carolina, 16 anos); "A pessoa tem que ser protegida até completar os dezoito" (Toquinho, 14 anos).

A questão da proteção é explicitada de forma diferenciada por parte dos professores. Um grupo de professores destaca a necessidade de proteção para a criança de "risco", preservando, no seu discurso, o paradigma da proteção irregular, caracterizando a noção do "menor", presente nesta legislação. Nesse contexto, segundo esses professores, a proteção do ECA é para determinados tipos de crianças, ou seja, para as crianças e os adolescentes que sofrem violências e são negligenciados.

De fato, eu acho que o ECA dá a proteção para aquela criança que precisa, a criança que está sofrendo uma determinada situação de violência, de risco. Eu acho que o ECA dá ao conselho tutelar a possibilidade de intervir no sentido de proteger a criança. Quanto a isso, eu acho que o Estatuto é bem eficaz... (Professor Antônio Lisboa).

"Toda a criança tem que ser protegida. Eu acho que é interessante; as crianças são espancadas, abusadas sexualmente, estas é claro que têm que ser protegidas" (Professor Di Cavalcanti).

No entanto, está presente, na fala dos professores, a referência ao protecionismo quando discutem a questão da proteção às crianças e aos adolescentes: "O que eu acho incoerente é o protecionismo. Então eu vou na ideia de que não dá nada. Eu tenho um ECA que me protege, posso fazer o que eu quero. É isso que normalmente a gente escuta" (Professor Di Cavalcanti).

Um dos exemplos utilizados pelos professores para ilustrar a questão do *protecionismo* foi o recente fato ocorrido no município de Viamão, no Rio Grande do Sul⁸, onde uma professora "obrigou" um aluno de 14 anos a pintar paredes pichadas, após a escola ter sido pintada em um mutirão de pais, professores e estudantes em um feriado, em setembro de 2009. O adolescente teria pichado logo depois da pintura. A professora foi condenada a pagar multa correspondente a meio salário mínimo, ação proposta pela promotora de Justiça da Infância e da Juventude do município.

Tipo o caso de Viamão, esse foi um caso de protecionismo ao adolescente [...]. O ECA é mal interpretado, e, como professor de português, eu posso afirmar que a questão da interpretação é complicada porque ela é sempre subjetiva [...]. Ai o código de ética entra junto. Mas a proteção sim, e acho que é isso que o ECA tem que corrigir (Professor Di Cavalcanti).

Os depoimentos dos professores expressam uma sensação de impunidade – a qual eles nomeiam de "protecionismo" –, a partir da interpretação do conteúdo do ECA por parte de alguns profissionais, mas também pela ausência de anúncio dos deveres, literalmente, na mesma medida que os direitos, tanto em quantidade quanto em intensidade.

No entanto, entendemos que o fato de o adolescente não responder por seus atos de acordo com o Código Penal não o torna irresponsável ou impune. O ECA não propõe impunidade, o sistema implantado por ele faz dos jovens, entre 12 e 18 anos incompletos, sujeitos de direitos e de responsabilidades e, em caso de infração, prevê o que chamam de medidas socioeducativas, inclusive com privação e restrição de liberdade, também chamada de internação, o que, em realidade, equivale à pena de prisão para adultos. Além do mais, o tempo de "internação" pode ser de até três anos, tempo que não pode ser questionado por recurso nem mesmo diminuído pela tão conhecida condicional, na qual cumprido 1/6 da medida, o adulto se vê livre. Juiz da Vara da Infância e Juventude do Rio Grande do Sul, João Batista Costa Saraiva, em palestra realizada no Centro Universitário Feevale, por ocasião da implantação das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, em 2008, declarou que: o que se tem constatado, em não

8 - Este caso teve repercussão nacional e foi noticiado em muitos veículos de comunicação: jornal impresso, TV, rádio e internet.

raras oportunidades, é que, enquanto o coautor adolescente (no caso de atos infracionais serem cometidos por adolescentes na companhia de adultos) for privado de liberdade, julgado e sentenciado, estando em cumprimento de medida, seu parceiro imputável muitas vezes sequer terá seu processo em juízo concluído, estando frequentemente em liberdade.

Ousamos afirmar que, embora o ECA seja considerado uma das mais avançadas legislações de proteção aos adolescentes, há muito trabalho a ser feito para torná-lo efetivo. Convivemos com um dilema de cunho interpretativo, além das contradições inerentes em relação ao paradigma da proteção integral.

Face às representações dos professores e dos adolescentes a respeito do ECA, buscamos entender de que forma esses atores sociais tomaram conhecimento deste. A grande maioria dos adolescentes desta pesquisa revelou que tomou conhecimento do ECA por meio de palestras. "Eu já ouvi falar lá na escola onde eu estudava... Foi lá do conselho tutelar. Daí ela foi lá fazer uma palestra para nós..." (Carolina, 16 anos); "Eu também, com esta Conselheira aí que a Carolina falou" (Reis, 16 anos); "No curso, lá no Projovem e onde a gente joga bola também [...]. Nós ouvimos falar também por aquelas mulheres da Feevale que foram lá" (Montenegro, 17 anos).

Indagados sobre o conhecimento que eles haviam adquirido a partir das palestras, todos responderam que "não se lembravam de nada". Na palavra deles: "Ninguém se lembra do que elas falaram" (Montenegro, 17 anos); "Eu não lembro mais" (Carolina, 16 anos).

Ao manifestarem suas representações sobre o ECA, tanto os adolescentes quanto os professores reconhecem e explicitam o pouco conhecimento sobre o Estatuto. Os professores, especificamente, destacaram a necessidade de estudo do próprio ECA: "Nunca tive um estudo aprofundado do ECA, nunca parei para ler todo ele. E isso é necessário também, termos este estudo pra que a gente tenha condições de trabalhar de forma adequada com os adolescentes" (Professora Tarsila do Amaral). Segundo verbalizou a professora Lygia Clark:

O conhecimento sobre o ECA para ambos, professores e adolescentes, é mediado pelos conselheiros tutelares, principalmente, através de palestras ou de suas próprias intervenções. As referidas palestras normalmente são realizadas, focalizando as crianças e adolescentes, como público participante, e os professores acabam participando nas discussões.

CONSIDERAÇÕES ATÉ AQUI

Nosso objetivo inicial foi problematizar o ECA junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida escolar. Acreditamos que a compreensão de representações que atores sociais fazem sobre o ECA é fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer ação educati-

va, uma vez que o este tem sido o principal instrumento normativo de qualquer trabalho desenvolvido com o segmento da infância e da adolescência.

A análise das representações expressas por professores, nos grupos focais, evidenciou dificuldades quando é necessário romper com o paradigma da *Doutrina da Situação Irregular*. Observou-se que as suas narrativas estão impregnadas da concepção de um modelo punitivo, e não de um processo educativo. São notórias as recorrências em que as pessoas transitam facilmente da autoridade ao autoritarismo, do respeito ao desrespeito. Nem os discursos foram superados, nem as práticas, mesmo aqueles que assumiram um caráter mais educativo.

No entanto, os deveres parecem não estar tão explicitados quanto estão os direitos no ECA, levando a uma compreensão ambígua. Os deveres, exceto no art. 6º que parece ser regra para a interpretação dos demais, são proferidos sempre na perspectiva de obrigação do outro.

Os resultados desta pesquisa apontam que, como efeito das representações sobre o ECA, há um sentimento de retirada da autoridade da escola, do ponto de vista dos professores, coordenação pedagógica e vice-direção. Esse sentimento é traduzido pelas representações que incidem na dinâmica da vida da escola, como o limite imposto pelo ECA, coibindo sanções posturas arbitrárias.

Consideramos ainda que um grande debate sobre o ECA devesse ser proposto, em relação à "exacerbação dos deveres", conforme pautam os professores, pois nenhuma legislação pode ter a pretensão de ser definitiva, já que elas são construções históricas da humanidade. Segundo Bobbio (2004), também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.

Ao propormos uma ampla discussão do ECA não estamos advogando o retorno ao "Paradigma da Situação Irregular"; pelo contrário, reconhecemos o avanço que representou o ECA para a garantia dos direitos humanos, em especial, da criança e do adolescente. Justamente para proteger os direitos, precisamos avançar na compreensão do que seja de fato a política de proteção. Nesse sentido, uma das questões necessárias é radicalizar a democracia. Boaventura Sousa Santos (2008) profere que falar de condições de democracia implica falar de *radicalização da democracia*.

A democracia que existe na grande maioria dos países é apenas falsa, porque é insuficiente. Há que se levar a democracia a sério. E para levá-la a sério, é preciso radicalizá-la. A radicalização da democracia dá-se por duas vias: a primeira é o aprofundamento da partilha de autoridade e do respeito da diferença nos domínios sociais onde a regra democrática é já reconhecida; a segunda via consiste em estendê-la a um número cada vez maior de domínios da vida social. Radicalizar a democracia é transformá-la num princípio potencialmente regulador de todas as relações sociais. Comumente se advoga, pelos defensores do ECA, que o fato de que este tenha provocado uma fragilização da autoridade dos profissionais da educação é mito. No entanto, a pesquisa evidenciou um sentimento de impotência no que

diz respeito à "autoridade" dos profissionais como efeito das representações sobre o ECA. Logo, ignorar ou negar essa "verdade" explicitada por um contingente expressivo de professores não é democrático.

Igualmente, se faz necessário problematizar o *princípio da autoridade* no âmbito da escola. Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2009, p. 182) dizem que a crise de autoridade e a supressão dos modelos representaram um duro golpe para a escola pública brasileira, especialmente para aqueles em que predominavam os métodos tradicionais de ensino. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto o ECA impõem à escola novas formas de educar, objetivando um sistema público de educação que se queira mostrar plural, laico e público. Perguntamo-nos: este novo paradigma de educação e o ECA não foram propostos de forma arbitrária? Importa mudar a legislação se não mudarmos a cultura? Ou, ainda: se uma depende da outra, não seria mais prudente "radicalizar a democracia" proposta por Santos (2008)?

Outra consideração possível seria inserir a legislação como conteúdo na formação dos professores ou, ainda, na perspectiva da formação continuada. Porém, andamos convencidas de que precisamos (re)inventar os processos formativos, assim como sua abordagem metodológica.

Por fim, a título de considerações finais, defendemos que o campo da Educação Social tem o potencial de pautar com propriedade temas como o proposto neste artigo. Esse viés formativo urge estar presente nos currículos acadêmicos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Sabemos que a tradição dos cursos de formação de professores privilegia saberes acadêmicos estritamente relacionados com conhecimentos de desenvolvimento humano, teorias e políticas educacionais e didáticas voltadas para o processo ensino aprendizagem. Nesse espectro formativo, os sujeitos, seus cotidianos e a sua inserção social não se traduzem em temas de estudo. Os novos ares na formação de professores apresentados pela Educação Social se traduzirão em processos formativos e abordagens metodológicas mais significativas.

REPRESENTATIONS OF THE STATUS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS (WITH) SHARED BY ADOLESCENTS AND TEACHERS

Abstract – This paper aims at analyzing some results from the dissertation *The representations of adolescents and teachers on the Child and Adolescent Statute and effects on the dynamics of school life*, developed under the orientation of Ruth Baquero, Ph.D Held at the Graduate Program in Education of the University of Unisinos. This was an empirical research that aimed at questioning the representations of adolescents and teachers of a public school, concerning the Child and Adolescent Statute, identifying representations shared by them and the effects of these representations in the dynamics of school life. This article's main foundation are the works of Moscovici (1978, 1994), Gatti (2005) and Bobbio (2004). Methodologically, the research is a qualitative study and has as the main research procedure "focus group" in order to question the representations. From the perspective of

subject employees, 21 people have collaborated to this research. The analysis allowed us to conclude that the representations of Child and Adolescent Statute influence the relationships established in the dynamics of school life, in which we have found that it was not possible yet to overcome the paradigm of the "Doctrine of Irregular Situation". The effects of these representations are translated by a sense of withdrawal from school authority, revealing the tension between authority and freedom. The study shows that social education may constitute an alternative teachers' and other professionals' training, who, in some way, are tied to a rights guarantee system. In addition, the Child and Adolescent Statute should be a topic up for discussion also among the daily life of institutions that educate children and adolescents throughout the country.

Keywords: Child and Adolescent Statute. Teens. Teachers. Representations. Social education.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 122).

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, A. O Redescobrimto do Brasil. In: OLIVEIRA, L. L. *Estado Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 109-150.

KAYAYAN, A. O Brasil pode. *ECA*. Disponível em: <<http://www.eca.org.br/eca.htm#pode>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

LEMOS, F. C. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal, Revista Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2009.

MACHADO, M. de T. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Barueri: Manole, 2003.

MENDEZ, E. G. Apresentação. In: MACHADO, M. de T. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Barueri: Manole, 2003. p. 13-17.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. École des hautes études em sciences sociales. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARE-SCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-16.

OLIVEIRA, M. ECA é "avançado", mas falta de estrutura obstrui aplicação, dizem especialistas. *Globo.com*, 26 dez. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1354140-5598,00.html>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

ROQUE, E. M. de S. T.; FERRIANI, M. das G. C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na comarca de Jardinópolis-SP. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 10, n. 3, p. 334-344, maio/jun. 2002. DOI: 10.1590/S0104-11692002000300008.

SANTOS, B. S. Quinze teses para aprofundar a democracia. 2008. Disponível em: <<http://www.violes.unb.br/artigos/Quinze.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

THORNTON, R. *Grupos de discussão, grupos focais: Metodologia*. Santa Maria: Facos; UFSM, 2005.

ZUCCHETTI D. T. A produção de sentidos sobre jovens e juventudes. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 1, n. 47, p. 1-14, sept. 2008.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.