



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO  
AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

**JAQUELINE KELLY DE SOUZA LOURENÇO**

Brasília, DF  
2012

**JAQUELINE KELLY DE SOUZA LOURENÇO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS  
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Área de concentração Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa Subjetividade e Complexidade na Educação e eixo de interesse Educação e Subjetividade da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

**JAQUELINE KELLY DE SOUZA LOURENÇO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS  
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Este trabalho foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 13 de abril de 2012.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Orientadora  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Claisy Maria Marinho de Araujo - Membro  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida - Membro  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa - Suplente  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

## **Minha Alma (A paz que eu não quero)**

O Rappa

*A minha alma tá armada e apontada  
Para cara do sossego!  
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)  
Pois paz sem voz, paz sem voz  
Não é paz, é medo!  
(Medo! Medo! Medo! Medo!)*

*Às vezes eu falo com a vida,  
Às vezes é ela quem diz:*

*"Qual a paz que eu não quero conservar,  
Prá tentar ser feliz?"*

*As grades do condomínio  
São prá trazer proteção  
Mas também trazem a dúvida  
Se é você que tá nessa prisão*

*Me abrace e me dê um beijo,  
Faça um filho comigo!  
Mas não me deixe sentar na poltrona  
No dia de domingo, domingo!*

*Procurando novas drogas de aluguel  
Neste vídeo coagido...  
É pela paz que eu não quero seguir  
admitindo*

*É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir  
admitindo*

Dedico este trabalho aos adolescentes que atendo na liberdade assistida, pois eles são minha maior fonte de inspiração, e à minha família, que sempre esteve ao meu lado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter-me concedido o dom da vida e ter-me dado tempo para realizar meus sonhos.

Agradeço aos meus pais, Diógenes e Marli, e as minhas irmãs, Fábria, Gleicy e Talita, pois sem seu apoio, carinho e ajuda não chegaria até aqui.

Ao meu marido, Rafael, que me acompanhou e lutou comigo, nunca me deixando desistir, apoiando-me sempre, mesmo nos momentos mais difíceis da árdua caminhada no curso do mestrado.

A minha orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, que sempre foi para mim mais que uma professora, acompanhando-me na minha caminhada com toda a disposição sem se abster em nenhum momento de me acolher, ajudar e apoiar nas várias vezes em que precisei.

Aos professores que de forma tão solícita e prestativa aceitaram fazer parte da minha banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claisy Maria Marinho de Araújo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Aos amigos de trabalho, que são, assim como eu, socioeducadores, e enfrentam comigo a batalha diária de atender estes adolescentes em condições, por vezes, adversas e que o fazem dedicada e amorosamente, sempre acreditando na capacidade desses seres humanos de mudança de trajetória.

Aos colegas que fiz no próprio curso de mestrado, companheiros de jornada e que me ajudaram no processo de construção de conhecimento.

Por fim, gostaria de agradecer à Faculdade de Educação, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação que me acolheu e possibilitou a construção deste trabalho.

Obrigada!

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Levantamento da palavra apontada pelo professor como a mais importante. ....	94
Gráfico 2: Religião do professores participantes do estudo 1. ....	136
Gráfico 3: Idade dos professores participantes do estudo 1.....	136
Gráfico 4: Escolaridade dos professores do estudo 1.....	137
Gráfico 5: Tempo de magistério dos professores participantes do estudo 1.....	137
Gráfico 6: Cursos de formação dos professores participantes do estudo 1. ....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenciação do núcleo central e do sistema periférico.....	34
Quadro 2: Referência da disposição dos quadrantes para análise de evocação de palavras.....	85
Quadro 3: Categoria 1: Violência na atualidade .....	97
Quadro 4: Categoria 2: Foi vítima ou presenciou atos violentos no contexto escolar .....	100
Quadro 5: Categoria 3: Foi vítima ou presenciou atos violentos no contexto escolar. ....	102
Quadro 6: Categoria 4: Conhecimento e opinião sobre o ECA. ....	105
Quadro 7: Categoria 5: O que o ECA fala sobre adolescentes em conflito com a lei .....	109
Quadro 8: Categoria 6: O que é um adolescente em conflito com a lei? Descreva.. ....	111



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos professores participantes do estudo 1.....	79
Tabela 2: Elementos da representação social dos professores sobre os adolescentes em conflito com a lei em função da frequência e ordem média de evocação .....	89
Tabela 3: Elementos principais da representação dos professores sobre adolescente em conflito com a lei.....	92
Tabela 4: Tabela de palavras citadas pelos professores nos questionários.....	138
Tabela 5: Tabela de palavras citadas pelos professores como as mais importantes..	143

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CRIAM	Centro de Recursos Integrado de Atendimento ao Adolescente
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations</i>
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
LA	Liberdade Assistida
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SECRI/DF	Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNB	Universidade de Brasília

## APRESENTAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais é um dos campos de estudo da Psicologia Social que demonstra maiores possibilidades de pesquisa, além de ter grande inserção em várias áreas de conhecimento. Muitos são os fenômenos sociais atuais que podem ser estudados à luz desta teoria, logo, ela se mostra um campo de estudo fértil e com diversas vertentes investigativas. Neste sentido, este trabalho objetiva analisar as representações sociais dos professores do ensino fundamental em relação aos adolescentes em conflito com a lei, tendo em vista que o estudo das representações sociais dos atores educacionais, em especial dos professores, configura importante recurso para o entendimento das dinâmicas educacionais e as possíveis intervenções. Sendo assim, o presente trabalho de dissertação está estruturado da seguinte maneira:

O capítulo 1 trata da Teoria das Representações Sociais, explica o seu surgimento e difusão, fala de conceitos relacionados com essa teoria, bem como de estudos com foco neste tema. O capítulo traz ainda a interação que existe entre as representações sociais e o assunto proposto neste trabalho, apontando para a relevância de pesquisas em representações sociais com o foco no fenômeno dos adolescentes em conflito com a lei.

O capítulo 2 aborda as concepções de adolescência, a evolução desse conceito e a influência dele na forma de lidar com os indivíduos nesta fase do desenvolvimento. Mostra a relevância que a evolução do conceito de adolescência tem na criação de legislações que amparam o adolescente, e a importância do atendimento que deve ser dispensado, por meio do recurso da socioeducação, aos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

O capítulo 3 explica a metodologia de pesquisa utilizada e os recursos e instrumentos de investigação e de análise de dados propostos para o fenômeno aqui investigado. Neste capítulo relatamos os passos do estudo piloto que realizamos, visando qualificar a pesquisa e verificar se de fato existem representações dos professores sobre o tema. É também nesta parte do trabalho que lucidaremos os instrumentos e recursos utilizados para alcançar os objetivos traçados no estudo em tela. Para tanto, foram realizados dois estudos: o primeiro, estudo 1, é fruto dos

resultados alcançados com a aplicação de questionários de livre evocação de palavra, e o estudo 2, baseado no resultado das entrevistas.

O capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados dos estudos 1 e 2 à luz das teorias aqui apresentadas por ocasião da revisão teórica realizada. As análises visam buscar recursos para a compreensão do fenômeno ora investigado, utilizando os resultados alcançados na pesquisa para entender melhor, de forma qualitativa, as representações dos professores, sujeitos desta pesquisa, acerca dos adolescentes em conflito com a lei.

E por fim, o capítulo 5 traz a discussão dos resultados encontrados e sua pertinência para o presente estudo, à luz dos teóricos aqui apontados e tendo com premissa os objetivos desenhados inicialmente.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública em relação aos adolescentes em conflito com a lei, na faixa etária dos 12 aos 21 anos de idade. O estudo se apoia na Teoria das Representações Sociais (TRS), levando em consideração as linhas de investigação e os estudos relacionados ao tema. Logo em seguida, analisamos alguns pontos importantes como a violência e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por fim, realizamos pesquisa de campo em seis escolas públicas do Distrito Federal (DF), em duas fases distintas: a primeira delas com 72 professores das séries finais do ensino fundamental (sexto ao nono anos), que consistiu na aplicação de um questionário de associação livre de palavras, analisado por meio do *software Evoc (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations)*; a segunda fase contou com entrevista semiestruturada com sete professores – os dados foram avaliados por meio da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa indicaram como principais representações sociais dos professores o abandono familiar e a omissão do Estado, sendo estas as principais causas do conflito existente entre os jovens e a sociedade. Além disso, esses atores educacionais também nomearam a falta de limites, a rebeldia e a irresponsabilidade como características marcantes desses adolescentes. Verificamos ainda consideráveis relatos sobre a permissividade das legislações e a brandura das punições como fatores determinantes para a ocorrência de desvios de conduta por parte dos adolescentes. Concluímos que as representações dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei são pautadas por fatores externos à escola e ao próprio professor.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Adolescente em conflito com a lei. Violência. Estatuto da Criança e do Adolescente.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate the social representations of elementary school teachers regarding adolescents in conflict with the law (aged 12-21 years-old). Using social representation theory and its related lines of research, the study initially analyzed contextual issues, such as violence and the Child and Youth Statute (ECA, its acronym in Portuguese). Methodologically, the investigation comprised two field research techniques applied on a set of six public schools at the Federal District (DF), and was divided in two phases. The first consisted of the application of a free words association questionnaire to 72 teachers in the upper grades of elementary school (sixth to ninth grade) – answers were analysed by the software Evoc (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*). The second phase included semi-structured interviews with 7 teachers - the data were assessed using content analysis. The results indicate family abandonment and government negligence as the main drivers of conflict between youngsters and society at large, which inform the social representation of these adolescents shared by their teachers. Educators have also pointed out other marked features of these adolescents: their lack of moral boundaries and responsibilities, besides rebelliousness. Furthermore, teachers have often mentioned permissive laws and light criminal sentences as determinants of adolescents' misconducts. Thus, one concludes that the social representations shared by teachers regarding adolescents in conflict with the law are shaped mainly by factors external to the school and to the teachers themselves.

**Keywords:** Social representations. Adolescents in conflict with the law . Violence. Child and Youth Statute.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO 1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	22
1.1 Psicologia social e representações sociais .....	22
1.2 A teoria das representações sociais .....	24
1.3 Conceitos importantes no estudo das representações sociais.....	30
1.3.1 Ancoragem e objetivação .....	30
1.3.2 As funções das representações sociais.....	32
1.3.3 Teoria do núcleo central .....	33
1.4 O papel da comunicação para as representações sociais.....	34
1.5 Estereótipos e preconceito na representação social.....	36
1.6 A violência na ótica das representações sociais.....	39
CAPÍTULO 2 ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI .....	46
2.1 Evolução do conceito de adolescência .....	46
2.2 Nova visão sobre a criança e o adolescente.....	50
2.3 Fatores que geram e reproduzem a violência.....	54
2.4 A família e a questão da violência.....	61
2.5 A violência no contexto escolar.....	63
2.6 As medidas socioeducativas e seus paradigmas.....	66
2.7 O papel da escola na socioeducação .....	70
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	74
3.1 Método .....	74
3.2 Estudo piloto .....	75
3.3 Campo da pesquisa .....	77
3.4 Participantes da pesquisa .....	79
3.5 Instrumentos da pesquisa .....	81
3.5.1 Estudo 1 .....	81
3.5.2 Estudo 2.....	82
3.6 Procedimentos preliminares.....	82
3.7 Procedimentos das análises de dados.....	84
3.7.1 Estudo 1 .....	84
3.7.2 Estudo 2.....	86
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	88

4.1 Análise de dados do estudo 1 .....	88
4.2 Análise de dados do estudo 2 .....	96
4.3 Reflexões das análises e discussões dos dados dos professores.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
APÊNDICE A – Questionário .....	129
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....	132
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para o questionário..	135
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista.....	132
APÊNDICE E – Gráficos – perfil dos professores .....	136
APÊNDICE F – Tabelas de palavras citadas pelos professores nos questionários	139
APÊNDICE G – Tabelas de palavras citadas pelos professores como as mais importantes .....	144



## INTRODUÇÃO

*Do rio que tudo arrasta diz-se que é violento, mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.*

Bertolt Brecht.

O interesse no tema aqui abordado se originou do meu trabalho como pedagoga na medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) de Samambaia, onde trabalho há quatro anos. A liberdade assistida é uma medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e é aplicada em meio aberto aos adolescentes que cometeram algum ato infracional que pode ser considerado de menor gravidade. Ela tem por objetivo acompanhar os adolescentes em seu contexto social, possibilitando-lhes maior inserção na sociedade. No Distrito Federal, até o ano de 2010, essa medida era aplicada pela Secretaria de Justiça do Distrito Federal, no entanto, atualmente, a competência de execução é da recém-criada pelo atual governo Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal.

Até iniciar minha atuação como pedagoga da liberdade assistida, não tinha muitas informações sobre as medidas socioeducativas, nem sobre o papel dos pedagogos nas medidas. Devido a minha graduação no curso de Pedagogia, que em geral se restringe à formação para atuar em sala de aula, não sabia qual poderia ser minha atuação naquele contexto. Foi com pouco instrumental de conhecimento teórico e prático, que eu e outros pedagogos, também recém-contratados, passamos a construir nosso papel a partir de nossa própria prática. Nesse contexto, também surgiu a necessidade de estudar e entender o meu campo de atuação, visando à construção de uma práxis para subsidiar meu trabalho.

Uma das mais importantes condições para que o adolescente cumpra a medida de LA é a que ele esteja devidamente matriculado em instituição de ensino, que tenha frequência, aproveitamento e rendimento escolar. E foi no intento de construção de meu papel como socioeducadora na área de Pedagogia, que percebi como uma das minhas principais tarefas é a de incluir esses adolescentes no contexto escolar, provendo sua matrícula e acompanhando sua frequência e aproveitamento. No desempenho desta tarefa tenho percebido que, apesar da escolarização ser uma das partes mais importantes para a eficácia da medida

socioeducativa, ela dificilmente é posta efetivamente em prática. A inclusão no contexto escolar dos adolescentes que carregam o estigma de terem sido autores de atos infracionais é, por vez, muito difícil. Promovemos a matrícula deles, no entanto, em muitos dos casos, nem sempre conseguimos manter a frequência e o aproveitamento escolar, fatores de extrema importância para a sua ressocialização.

Acredito que um dos fatores que deve ser analisado quando avaliamos o porquê da difícil adesão desses adolescentes à escolarização é o da possível discriminação da qual são vítimas. Como executora da medida socioeducativa de liberdade assistida, tenho ouvido constantemente discursos contrários à permanência desses alunos no contexto escolar, sob a alegação de que eles representam um risco para o restante da comunidade escolar.

No intuito de conhecer o discurso dos professores, em grande parte os responsáveis pela inclusão efetiva desses alunos na escola, pretendemos analisar as representações sociais deles em relação aos adolescentes em conflito com a lei. Compreender quais são as representações dos professores em relação a esses adolescentes pode ser um caminho para o efetivo cumprimento das medidas socioeducativas, e para que elas satisfaçam seu papel principal – a ressocialização desses adolescentes.

Para entender o que são e em que se fundamentam as medidas socioeducativas, temos de levar em conta que elas têm como pilares de sustentação legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), bem como outras legislações ligadas aos direitos humanos e à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Pensadores como Antônio Carlos Gomes da Costa (2001, 2006) e Volpi (1999) defendem tais legislações, pois elas tratam a criança e o adolescente como seres dotados de direitos e que se encontram em fase peculiar do desenvolvimento, e por tal motivo merecem tratamento diferenciado (BRASIL, 2005). As legislações que garantem ou regulamentam os direitos da criança e do adolescente não trabalham na perspectiva da punição e da retribuição, e sim na da responsabilização e inclusão, pois estão embasadas em referenciais teóricos pautados pelos direitos humanos.

Nesse sentido, algumas áreas do conhecimento vêm nos dar suporte teórico sobre o tratamento que deverá ser conferido às crianças e adolescentes, bem como em relação às pesquisas que podem ser desenvolvidas nessa área. Podemos citar a Pedagogia, que, por meio do pensamento freiriano, constitui um dos pilares teóricos de sustentação do atendimento socioeducativo. Há ainda o estudo das representações sociais, que, por meio de pesquisas relacionadas às crenças, à comunicação e ao imaginário social acerca do tema, proporciona possibilidades diferenciadas de entendimento da questão da violência que os adolescentes são causadores, e que, por vezes, também são vítimas. No presente estudo tentaremos relacionar esses dois campos de conhecimento, no intuito de investigar as representações sociais em relação ao tema, bem como, por meio dessa investigação, possibilitar trabalhos educativos diferenciados com esses adolescentes.

A violência é um dos problemas sociais mais debatidos na atualidade, o seu enfrentamento é de suma importância para a garantia do bem-estar social. O debate acerca do tema revela que há ligação entre a violência e a exclusão social, tendo em vista que a incidência de violência é maior nas classes populares, apesar de também estar presente nas classes altas. Isso evidencia que exclusão social é um fator importante, mas não atua isoladamente, devendo ser analisada a partir de uma visão mais ampla do fenômeno. Almeida (2006) afirma que quando vemos a violência e a exclusão social como fenômenos culturais, por consequência, os concebemos como objeto social que suscita representações sociais, e que, portanto, podem ser estudados à luz da Teoria das Representações Sociais.

Pesquisas em representações sociais sobre adolescente em conflito com a lei e a violência que permeia a relação deles com a sociedade, seja como praticantes, seja como vítimas de tal violência, demandam a compreensão de que esses fenômenos são multifacetados, e que não podem ser analisados a partir de uma única ótica. Nesse sentido, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais pode significar um referencial teórico adequado a tal ambicioso intento, tendo em vista que ela se pauta numa visão que busca valorizar a mútua influência entre o social e o individual na constituição de fenômenos sociais. É de extrema importância se levar em conta a multiplicidade de influências e fatores que geram e

perpetuam a violência nos dias atuais, pois sem isso se corre o risco de um reducionismo do fenômeno.

Com relação à relevância do estudo das representações sociais dos professores, podemos afirmar que ela está no fato de que a escola é um dos mais importantes veículos de inserção social, pois ela é, juntamente com a família, um dos primeiros ambientes de socialização e contato com a cultura na qual os indivíduos são incluídos. Sob esse prisma, Gilly (2001) lembra que as representações sociais que perpassam o ambiente escolar, trazem consigo significações sociais que influenciam o processo educativo. Sendo assim, pesquisar as representações sociais dos professores em relação ao adolescente em conflito com a lei, pode auxiliar na percepção das significações sociais que esses atores possuem em relação ao tema.

Este tipo de estudo se faz ainda mais importante, pois a escola tem o papel de auxiliar esse jovem em sua (re)inserção social, ajudando-o a assimilar as regras sociais, a valorizar e a respeitar os outros cidadãos, tornando-o, assim, pessoas éticas e capazes de uma vinculação social não só efetiva como ativa. O papel da escola em relação a esses jovens não é diferente do seu papel em relação aos demais jovens que ela atende. No entanto, devido à trajetória de vida deles, as representações da escola em relação a eles podem ser diferenciadas. É nesse sentido que o estudo das representações sociais dos professores em relação a tais adolescentes é de grande importância social, pois poderá representar base de sustentação para trabalhos futuros com os professores para ajudá-los a criar novas estratégias e recursos para trabalhar com esses adolescentes.

A Teoria das Representações Sociais é um campo de estudo relativamente jovem com ampla inserção em vários países, bem como aceitação de seus estudos por diversas áreas do conhecimento (JODELET, 2001). O pensamento ligado às representações sociais adotado na presente pesquisa será o de autores como Moscovici (2009) e Jodelet (2005, 2001). Utilizamos também os pensamentos de outros pesquisadores do campo das representações sociais. Trazemos à baila ainda o pensamento de Foucault (2009), Antônio da Costa (2006), Freire (1996), Arendt (2010), entre outros, para entender melhor a dinâmica do pensamento social corrente em relação aos adolescentes em conflito com a lei e tentar compreender em que medida os processos educativos e socioeducativos podem contribuir para a

mudança de atitude dos adolescentes em relação à sociedade e da sociedade em relação aos adolescentes.

Acreditamos que há necessidade da realização de mais estudos relacionados ao tema, especialmente no que diz respeito ao entendimento do pensamento dos grupos responsáveis por auxiliar no processo de ressocialização desses adolescentes, como é o caso dos professores. Entender o que esse grupo pensa a respeito dos adolescentes que já praticaram ou praticam atos infracionais pode significar um norte no sentido de superar problemas de relacionamento, visando à efetiva inclusão desses adolescentes na escola.

Sendo assim, constata-se a importância do estudo das representações sociais dos professores em relação à questão da violência. Fica clara a necessidade do aprofundamento do tema, especialmente quando, por meio de pesquisas científicas (MENIN, 2005; SANTOS; ALÉSSIO, 2006; ESPÍNDULA; SANTOS, 2004), percebemos que as representações sociais de determinados grupos em relação ao fenômeno da violência contribuem para perpetuar visões preconceituosas e distorcidas. Diante disso, verifica-se nos estudos das representações sociais um caminho viável para entender a visão da sociedade em relação ao fenômeno estudado.

Sob esta ótica, a pesquisa em tela tem como pergunta central: quais são as representações sociais dos professores em relação aos adolescentes que estão em conflito com a lei? Para responder a esta indagação, os seguintes objetivos foram delineados:

a) objetivo geral: identificar e analisar as representações dos professores das séries finais do ensino fundamental em relação aos adolescentes em conflito com lei;

b) objetivos específicos:

- verificar as representações sociais dos professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- identificar as representações sociais dos professores sobre a violência.

Uma investigação sobre representações sociais não deve ignorar as referências teóricas sobre o tema.

Apresentaremos, a seguir, as principais abordagens sobre representações sociais, sua gênese, conceitos, estudos na área e sua especial relevância quanto ao proposto nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*[...] o estudo da produção e da eficiência das representações sociais numa totalidade social não é mais contestável, nem quanto a sua importância nem quanto sua viabilidade.*

JODELET, 2005.

O estudo das representações sociais inicia-se no âmbito da Psicologia Social, onde se desenvolve e se expande para outras áreas do conhecimento, tornando-se uma forma de conhecimento amplamente difundida.

### 1.1 Psicologia social e representações sociais

A Psicologia Social é um campo de pesquisa que surgiu tanto de estudos ligados à Psicologia quanto à Sociologia. Os estudos aos quais a Psicologia Social se propõe dizem respeito a questões associadas aos fenômenos estudados por essas duas disciplinas. Por um lado, a Psicologia com seus estudos mais focados no indivíduo; por outro, a Sociologia mais voltada às questões sociais. Nesse contexto, a Psicologia Social vem a trazer um campo de estudo que proporciona o entendimento da mútua influência que há entre indivíduo e sociedade, e da relevância desta relação na constituição do individual e do social. A Psicologia Social demonstra por meio de seus estudos que tanto o social quanto o individual são de extrema importância para a construção dos valores, da cultura, da história, enfim da sociedade como um todo:

É nesse sentido que a Psicologia Social pode ser considerada uma ciência social, cujo objetivo será o estudo das relações cotidianas que se produzem na realidade social, dos fenômenos relacionados à comunicação e à ideologia, ou seja, do conhecimento e das representações sociais (PALMONARI; CERRATO, 2011 p. 308).

Para autores como Jones e Gerard (1967) assim como para Oishin, Kessebin e Sneydes (2009), a Psicologia Social nasceu por volta do ano de 1908, com dois trabalhos inaugurais *An Introduction to Psychology*, de William McDougall (psicólogo) e *Social Psychology: an outline and source book*, de Edward Ross (sociólogo). No entanto outros autores apontam como marco inicial da Psicologia Social obras como *Psicologia des Foules*, de Gustave Le Bon (1885), ou a obra clássica de Gabriel Tarde, *Lês lois de l'imitation*, do ano de 1890, apontada por

Leyens (1979) como um dos marcos iniciais da Psicologia Social (CAMINO; TORRES, 2011).

Notamos que a Psicologia Social, como fonte de conhecimento, não nasceu de um único projeto e tampouco se desenvolveu de forma linear. Esta multiplicidade de origens vem do “[...] fato de existirem, concomitantemente, diversos projetos de psicologia social” (CAMINO; TORRES, 2011, p. 24). Entretanto Camino e Torres (2011) ressaltam que, apesar da dificuldade de definir um marco para o surgimento da Psicologia Social, o que é importante ter em mente é que “[...] desde 1850 até 1930 estabelecem-se diversos debates, tanto sobre a natureza dos fenômenos sociais e sobre as formas de estudá-los” (CAMINO; TORRES, 2011, p. 24-25). A Psicologia Social deve ser entendida como uma disciplina autônoma, responsável por realizar uma ponte entre Psicologia e outras disciplinas, visando estudar objetos de pesquisa que demandam maior interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Desde sua gênese, a Psicologia Social adentrou o debate sobre o papel do indivíduo e do social na explicação dos fenômenos sociais, buscando sempre uma visão que pudesse suprir a complexidade de tais fenômenos, que dificilmente podem ser analisados a partir de uma única ótica. Nesse contexto, a Psicologia Social viu ao longo de seu desenvolvimento se revezarem correntes pautadas pelo psicologismo, que priorizava o papel do indivíduo nos fenômenos sociais, apesar de reconhecer o papel do social, ou correntes pautadas pelo sociologismo, que defende a primazia do social em relação ao individual. Houve também correntes que tentavam mostrar a mútua influência existente entre o individual e o social (CAMINO; TORRES, 2011).

A Teoria das Representações Sociais nasceu como um campo de estudo da Psicologia Social e tem a pretensão, assim como a própria Psicologia Social, de ser uma área de conhecimento que leve em conta não só o indivíduo, como também o social, no qual aquele indivíduo ou grupo se encontram inseridos. Os estudos aos quais esta teoria se propõe a pesquisar têm uma complexidade que demanda a utilização de referencial teórico que possa abranger questões ligadas ao indivíduo e ao social. Levando em conta a relação entre o indivíduo e o social e sua relevância no estudo das representações sociais, percebe-se que este estudo se encontra na encruzilhada entre conceitos psicológicos e sociológicos (LAHLOU, 2011).



Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais surge no seio da Psicologia Social como [...]

[...] orientação alternativa à corrente cognitivista 'oficial' da Psicologia Social, com o propósito de oferecer outros caminhos para o estudo tradicional dos fenômenos sociais e psicossociais. No entanto, a TRS, assim como outras direções alternativas, compartilha alguns pressupostos comuns que, acima das nuances específicas de cada proposta caracterizam todas elas (PALMONARI; CERRATO, 2011, p. 309).

A Teoria das Representações Sociais nasce, portanto, iluminada por pressupostos que estão pautados por estudos sociais e psicossociais, que interagem na criação do campo de estudo das representações sociais. Essa teoria desde sua criação demonstra sua orientação para buscar uma ampliação do olhar sobre o objeto de pesquisa a ser por ela interpretado, evitando uma análise que priorize a esfera individual ou a esfera social, buscando uma análise multidimensional do fenômeno pesquisado.

## **1.2 A teoria das representações sociais**

As representações sociais como campo de estudo ligado à Psicologia Social, surgiram com as pesquisas de Serge Moscovici por volta do ano de 1961, por meio da publicação de seu trabalho, *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961 *apud* SÁ, 1995). Nesse trabalho, Moscovici traz uma série de conceitos importantes para o entendimento do que são as representações sociais. Na criação de sua teoria, o autor realizou uma grande pesquisa envolvendo aplicação de questionário e realização de entrevistas com alguns sujeitos. Moscovici (1976) pesquisa as representações da população parisiense a respeito da Psicanálise. Ele investiga o modo como a população daquela localidade se apropria de conceitos próprios da Psicanálise e os representa a seu modo.

O conceito de representações sociais criado por Moscovici (1976) foi inspirado teoria de Durkheim sobre representações coletivas, definidas por este como “produções mentais e sociais (ciência, religião, ideologia, visão de mundo, mito) que, do ponto de vista da sua construção, das suas formas e funções, se diferenciam entre elas e do senso comum” (SAHEB; LUZ, 2007, p. 60). No entanto, segundo o próprio Moscovici (2009), a forma como esse conceito é usado por Durkheim na Sociologia não foca as estruturas e dinâmicas do fenômeno pesquisado. Assim, no conceito de representações sociais adotado pela Psicologia,

por meio de Moscovici (2009), o enfoque nas estruturas e dinâmicas do fenômeno pesquisado representa parte essencial do estudo (MOSCOVICI, 2009).

A concepção durkheimiana de representações coletivas é estática, pois percebe as representações como simples artifício exploratório, irredutível a qualquer tipo de análise posterior. No conceito de representações coletivas de Durkheim qualquer tipo de ideia, crenças ou emoções ocorridas em uma comunidade estão incluídas como representações coletivas (MOSCOVICI, 2009). Durkheim explicita as representações coletivas com um foco maior no caráter coletivo do fenômeno em detrimento dos aspectos cognitivos, ou seja, não há nela uma valorização da influência que o individual pode exercer no pensamento coletivo. As representações coletivas são uma forma de materialização da consciência de grupo, que permite que os indivíduos partilhem de uma visão de mundo que proporcione sua união (LAHLOU, 2011).

Moscovici (2009) acredita que esse pensamento é muito heterogêneo e impossibilita a investigação das representações sociais, já que as torna muito abrangentes. Na concepção moscoviciano, as representações são uma forma específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Além disso, a visão desse autor a respeito das representações sociais é de que elas são um fenômeno dinâmico, e não estático: “[...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

A proposta teórica feita por Moscovici por meio da Teoria das Representações Sociais é particularmente inovadora por criticar a dicotomia entre sujeito e objeto; indivíduo e social; teoria e método. Ela traz uma perspectiva que entende estes âmbitos do fenômeno psicossociais como algo imbricado, ou seja, não há possibilidade de isolar essas dimensões dos fenômenos para poder estudá-las, na visão proposta pelo autor, deve haver uma percepção da ligação dessas dimensões. Pode-se perceber que a TRS é uma forma diferenciada de pensar, que em grande medida traz uma nova roupagem para a Psicologia Social:

TRS foi formulada como alternativa à maneira dominante de conceber a Psicologia Social e o comportamento humano, propondo-se, deliberadamente por Moscovici, como uma nova abordagem para o comportamento humano no seio de uma sociedade ocidental que mudou e

que está dominada pelo conhecimento, pela comunicação de massa, a globalização e a crescente complexidade (PALMONARI; CERRATO, 2011, p. 326).

O estudo das representações é um estudo do senso comum, por estar essencialmente preocupado com o pensamento popular, assim como em entender quais são as representações que criamos para interpretar o mundo em que vivemos. As representações sociais mostram como um determinado grupo de indivíduos representa a realidade, como nomeia determinados fenômenos, como faz sua leitura de mundo e como toma decisões e se posiciona (JODELET, 2001). É um estudo que propõe uma visão diferenciada em relação aos conhecimentos presentes nos saberes populares. Portanto, traz uma valorização ao conhecimento popular que em grande medida era concebido pelos cientistas como um saber descartável e sem serventia, passando a considerá-lo, por meio dessa teoria não só um pensamento importante, como passivo de estudo: “Essa nova perspectiva teórica deve deixar de considerar o pensamento social como um pensamento distorcido, e se focar no caráter social do conhecimento e das crenças dos indivíduos” (PALMONARI; CERRATO, 2011, p. 319).

Abric (2000) resume a utilização que fazemos de representações para entender o mundo em que vivemos:

Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 2000 p. 28).

Como sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm em processos tão variados como: a difusão e a assimilação de conhecimentos, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência a mudanças e também nas próprias ações de mudança social. Como fenômenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto de uma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 2001).

Abric (2001) define representações sociais como um conjunto organizado de atitudes, opiniões, informações e crenças sobre uma determinada situação ou sobre um objeto. A partir dessa definição, percebemos que elas possibilitam o estudo do fenômeno pesquisado de modo mais abrangente, e que este tipo de estudo leva em conta tanto o indivíduo quanto o sistema social. Nas palavras de Abric (2001, p. 156), a representação social é determinada “ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”.

Jodelet (2001) traz uma das definições de representações sociais mais aceitas pela comunidade científica na atualidade:

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

Com a definição de Jodelet (2001), percebe-se que as representações sociais têm por objetivo o estudo dos conhecimentos que são socialmente elaborados, e que fazem parte das vivências, crenças e percepções de um determinado grupo.

Ao falar de representações sociais, Moscovici (2009, p. 198) pontua que “[...] todas as formas de crença, ideologia, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou outro, representações sociais”. Assim, o autor sintetiza qual é o campo de abrangência das representações sociais, deixando claro quais são os fenômenos que podem ser estudados a partir das representações, ou mesmo como eles são influenciados por representações.

O estudo das representações sociais ilustra uma tendência a que se assiste atualmente, no seio da Psicologia Social, de tentativa de articulação entre diversas áreas e níveis de análise, possibilitando uma análise menos restrita de temáticas que são amplas e abrangentes demais para que se analise apenas pela ótica de uma ciência. Esta síntese, que, em muitos casos, revela-se bastante frutífera, não está isenta de ambiguidades, o que na verdade parece mais viabilizar uma ampliação das possibilidades de análise que obscurecê-la. A articulação de níveis de análise possibilita a integração dos conceitos de cognição social e das teorias das relações intergrupais num quadro integrado e coerente. O conceito de

representação social permite fazer a ponte não só entre várias áreas dentro da Psicologia Social, mas também entre as diversas ciências sociais e humanas (CABECINHAS, 2004).

Nesse sentido, pode-se afirmar que:

Representação social é o meio pelo qual os seres humanos representam objetos e seu mundo. Ferramenta de pensamento, é também uma placa giratória: entre o indivíduo e o grupo, entre o material e o ideal. É por isso que o conceito está na encruzilhada de várias disciplinas: A psicologia social, onde foi definida (Moscovici, 1961), mas também, a psicologia e a sociologia, de onde vieram suas pré-noções: representação coletiva em Durkheim (1912), complexo em Freud (1899/1900), e agora as ciências cognitivas (LAHLOU, 2011, p. 66).

É a partir de tal pensamento que se tem o caráter eminentemente transdisciplinar, que perpassa o estudo das representações sociais e confere a esse novo campo de estudo uma vitalidade e inserção em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos se mostram fecundos nas mais variadas linhas das ciências humanas, o que proporciona um crescimento no número de pesquisas com o foco nas representações sociais em vários países (JODELET, 2001).

O campo de estudo criado por Moscovici (1976) com seu trabalho original não é considerado por seus seguidores como um campo fechado. Na concepção dos sucessores desse autor, a TRS é totalmente aberta e apta a receber contribuições de outros pensadores. Segundo Lahlou (2011), apesar da genialidade do novo conceito que o autor estava propondo, ele teve a humildade de deixá-lo aberto para futuras contribuições, o que hoje se afigura como uma sábia decisão, tendo em vista que os fenômenos aos quais tal teoria se propõe a pesquisar são complexos e não podem ser analisados de forma unidimensional.

Nesse sentido, há vários estudos recentemente feitos por pesquisadores da área de representações sociais, que não só dão continuidade ao campo de estudo inaugurado por Moscovici, como abrem novas possibilidades de pesquisa dentro dele. Sá (1998) cita como as principais áreas nas quais vêm sendo realizados importantes estudos no campo das representações sociais as seguintes: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social.

Segundo Sá (1998), as pesquisas ligadas à área de ciência começaram junto com o próprio estudo das representações sociais, com a pesquisa de Moscovici (1976) sobre as representações dos parisienses acerca da Psicanálise.

Esse campo de pesquisa procura entender como a população se apropria de conceitos ligados à ciência. Sá (1998) menciona alguns autores que recentemente realizaram pesquisas na área. Internacionalmente fala de Martin Bauer, Wolfgang Wagner (1995) e Pierre Vergès (1994); no âmbito nacional, ele cita Ângela Arruda (1993, 1996) e Clélia Nascimento (1997).

Em relação à questão da saúde, os campos relativos a pesquisas sobre doenças mentais e estudos relacionados à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), são os mais abordados pelos pesquisadores. No caso da doença mental, um dos estudos constantemente citado e utilizado é o de Denise Jodelet sobre representações sociais da loucura, tema também amplamente explorado no Brasil. Alguns exemplos são os estudos de Sheva Nóbrega (1996) e Danielle Caldas, entre outros autores. Em relação à Aids, vários trabalhos têm sido realizados, e o tema é muito relevante socialmente e muito estudado pelos profissionais de saúde.

O desenvolvimento humano tem como estudo pioneiro o trabalho realizado por Marie-José Chombart (1979/1991), com ênfase no desenvolvimento infantil. Outros estudos foram feitos atualmente por Gerard Duvee (1994), que estudou as representações sobre papéis sexuais. No Brasil a área é explorada por Neuza Guareschi (1993), Neide Al-Cici.

A educação também é uma área de pesquisa com forte inserção nesse campo. Um de seus maiores expoentes é o autor Michel Gilly (1989), que realizou importante trabalho sobre a representação do aluno pelo professor. No Brasil importantes pesquisas sobre educação são realizadas não só por educadores, como por psicólogos. Nomes brasileiros que realizam pesquisas nessa área: Alda Alves-Mazzotti (1994), Ângela Almeida (1994).

A quinta temática apontada por Sá (1998) é a da profissão e a do mundo do trabalho, pesquisas sobre as organizações, empresas e condições de trabalho, um dos autores que realizou importante pesquisa na área foi Augusto Palmonari (1982), com pesquisa sobre a representação da profissão de psicólogo. Abric (1984) foi o responsável por importante pesquisa sobre a representação do artesão e do artesanato. No Brasil, a ênfase se reporta aos estudos das doenças ocupacionais.

A sexta temática é a da comunidade na qual figura como pioneira Silvia Lane (1985), que propõe uma articulação entre as representações sociais e a perspectiva

marxista. Uma pesquisa mais recente foi realizada por Celso Zota (1997) que diz respeito ao comportamento político e ao exercício de cidadania. A área também enfoca estudos sobre identidade de comunidades.

A sétima e última temática apontada por Sá (1998) encerra grande expressividade em pesquisas coordenadas por Willem Doise (1995) e trata de exclusão social. Nos Estados Unidos, Gina Philogène (1994) estuda a discriminação racial e a mudança que a designação do negro como afro-americano trouxe para a representação social a respeito deles. No Brasil há grande quantidade de estudos sobre meninos de rua: Pedro Campos (1996), Margot Madeira.

### **1.3 Conceitos importantes no estudo das representações sociais**

Existem alguns conceitos desenvolvidos pelos teóricos que estudam e pesquisam a Teoria das Representações Sociais, que devem ser analisados para o entendimento do alcance e das nuances da teoria. Esses conceitos dão à teoria a consistência e inteligibilidade indispensáveis para sua aplicabilidade científica. Entre eles, dois são fundamentais para o entendimento das representações sociais e foram criados pelo próprio autor da teoria – Serge Moscovici. São eles os conceitos de ancoragem e objetivação. Esses dois conceitos são especialmente importantes, pois ajudam a explicar como as representações sociais são constituídas e como constroem o pensamento de um grupo.

#### *1.3.1 Ancoragem e objetivação*

A ancoragem é o processo pelo qual tornamos o não familiar em familiar, agrupamos ao pensamento preexistente o objeto representado. É por meio do processo de ancoragem que novas representações sociais começam a fazer parte do pensamento dos membros de um determinado grupo. Moscovici (2009) mostra que o processo de ancoragem possibilita que caracterizemos objetos e pessoas para que possam ser enquadrados em categorias consideradas mais apropriadas e com as quais temos familiaridade:

Ancoragem é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para

superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoas em uma determinada categoria, rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 61-62).

Sob essa perspectiva, a ancoragem ocorre quando um novo objeto passa a fazer parte de categorias já existentes, mediante alguns ajustes. É a partir da ancoragem que podemos entender as características históricas, culturais, regionais e institucionais, que contribuem para a forma como um grupo atribui sentido a determinado fenômeno. Pelo processo de ancoragem, é possível entender como se atribui significado ao objeto representado, como a representação é usada como sistema de interpretação do mundo e como essa representação vai se adaptar a sistemas de pensamento preexistentes, além de possibilitar a compreensão das transformações que tal representação exercerá neste sistema (TRINDADE *et al.*, 2011).

O processo de objetivação diz respeito ao conhecimento do objeto, tornado concreto, quase tangível – seria como a materialização da palavra. É por meio do processo de objetivação que se dá materialidade a um objeto abstrato. Moscovici (2009) apresenta o processo de objetivação da seguinte maneira: “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que estava vazio com substância” (MOSCOVICI, 2009, p. 72). Por meio da definição de Moscovici (2009), percebe-se que o processo de objetivação está ligado, especialmente, à transposição do abstrato para o material, possibilitando, assim, o compartilhamento social de um determinado fenômeno.

Objetivar é, pois, o processo pelo qual certas informações são privilegiadas em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção, e trazendo-as para o contexto imagético do sujeito ou do grupo. É este processo que possibilita “[...] transformar o que é abstrato, complexo, ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares” (TRINDADE *et al.*, 2011, p.110).

A ancoragem e a objetivação são dois processos que tratam da elaboração e do funcionamento das representações sociais. A objetivação tem o papel de trazer à tona a intervenção do social na representação, e a ancoragem, por outro lado, mostra a influência da representação no social (TRINDADE *et al.*, 2011). Diante da



relevância desses dois processos, percebe-se a fundamental importância deles tanto para compreender o fenômeno das representações sociais em si, assim como para captar as implicações de tal fenômeno em concepções sociais relacionadas à violência e aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes.

### *1.3.2 As funções das representações sociais*

Segundo Abric (2000), as funções das representações desempenham papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. As quatro funções citadas por Abric são:

- função de saber – é responsável por permitir que se possa compreender a realidade e assimilá-la de forma simplificada. É ela que permite que os indivíduos integrem conhecimentos a um quadro assimilável, tornando-os compreensíveis e coerentes com seu próprio funcionamento cognitivo, e também que adaptem esses conhecimentos aos valores que esses indivíduos têm em comum;
- função identitária – é a que permite aos indivíduos que dela compartilham se identificarem como pertencedores a um grupo social. Ela é sempre marcada pela superavaliação de características do grupo, o que garante uma imagem positiva desse grupo;
- função de orientação – guia os comportamentos e a prática dos grupos sociais. É um processo de orientação das condutas pelas representações sociais, e estas atuam na definição do sujeito no tipo de relação que lhe é pertinente. Ela também produz um sistema de antecipação e expectativas. É, portanto, uma ação sobre a realidade; além disso, é prescritiva de comportamentos e práticas obrigatórias;
- função justificatória – é a responsável por justificar as decisões e comportamentos dos membros do grupo. Ela permite que os atores sociais expliquem e justifiquem suas condutas a seus parceiros. Se a situação for de competição entre grupos, as representações serão progressivamente reelaboradas, para justificar possíveis comportamentos hostis perante outro grupo.

Entender as funções das representações sociais é de suma importância, quando tratamos do fenômeno da violência e dos atos infracionais, que são percebidos com maior incidência em determinados grupos sociais. O entendimento das funções exercidas pelas representações sociais pode ajudar na percepção de quais são as representações desses grupos e qual a influência delas nas possíveis práticas violentas deles, além de auxiliar na percepção de como esses grupos podem estar sendo representados por outros, como, por exemplo, os professores.

### *1.2.3 Teoria do núcleo central*

Outro importante conceito teórico para o estudo e pesquisa na área das representações sociais é a teoria do núcleo central das representações sociais. Ela foi sistematizada por Jean-Claude Abric em sua tese de doutorado em 1976, e tida pelo autor como uma hipótese de organização interna das representações sociais. A teoria teve sua origem em estudos experimentais realizados por Abric, que visavam entender a relação entre as representações e o comportamento. Sá (1996) aponta a teoria do núcleo central como uma análise complementar à Teoria das Representações Sociais, que pretende contribuir com esta última.

Na hipótese inicial proposta por Abric (2000), ele fala que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que é o responsável por sua significação e organização interna. No entanto, o colega de pesquisa de Abric, Flament (*apud* SÁ, 1996), em estudos realizados posteriormente, contrariando o postulado inicial feito por Abric, afirmou existirem representações sociais sem núcleo central.

Abric (2000), em sua definição de núcleo central, afirma que este é ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, é fortemente marcado pela memória coletiva. Ele é a parte consensual e partilhada das representações pelo grupo, ele dá a medida da homogeneidade de um grupo social. Caracteriza-se também por ser estável e resistir a mudanças, promovendo com isso uma continuidade prolongada das representações.

Abric (2000) também trabalha com o importante conceito de sistema periférico. O sistema periférico é o responsável pelo contato entre a realidade concreta e o sistema central. É nele que surge a mobilidade, a flexibilidade e a

expressão do individual, que também estão presentes nas representações. Se o sistema central é normativo, o periférico é funcional. Este é mais ligado à realidade imediata e, assim, mais flexível e influenciado por tal realidade. Ele exerce função de regulação e adaptação dos elementos centrais ao contexto no qual a representação atua, permitindo a organização das características individuais em torno do núcleo central.

Sá (1996) traz uma divisão que auxilia na compreensão das diferenças complementares existentes entre o núcleo central e o sistema periférico, conforme quadro 1 abaixo:

<b>Sistema central</b>	<b>Sistema periférico</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e histórias individuais.
Consensual; define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável, coerente e rígido.	É flexível e suporta contradições.
Resistente a mudanças.	É Evolutivo.
Pouco sensível ao contexto imediato.	É sensível ao contexto imediato.
Gera significação da representação.	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização.	Permite a diferenciação do conteúdo.
	Protege o sistema central.

Quadro1: Diferenciação do núcleo central e do sistema periférico.  
Fonte: Sá (1996).

#### **1.4 O papel da comunicação para as representações sociais**

Uma questão importante e muito discutida no âmbito do estudo das representações sociais é a influência da comunicação na formação e no compartilhamento de representações. A comunicação é aceita por diversos autores como ponto fundamental neste estudo, já que por meio dela é possível a difusão, a solidificação e, até mesmo a mudança, das representações sociais. O próprio Moscovici (1976) já pesquisava a influência da comunicação desde seu trabalho inicial da TRS, tendo em vista que o trabalho buscava entender, entre outras coisas, como a comunicação de massa ajudou a popularizar termos próprios da Psicanálise (CLÉMENCE *et al.*, 2011). A comunicação exerce papel fundamental nas trocas e nas interações, além de proporcionar sentimentos de pertença social.

Quando falamos do fenômeno da violência, por exemplo, o que temos visto constantemente o uso pela mídia da violência como instrumento de apelo popular para o aumento dos índices de audiência. Não é difícil perceber que são inúmeros os exemplos de exploração midiática de casos de violência. Em geral, a mídia traz informações unilaterais e descontextualizadas, e são essas informações que influenciam as representações sociais acerca da violência. Novo (2006) lembra que essa postura adotada pela mídia cria um sentimento de abandono, e acaba por deixar a população em um “estado de medo e insegurança diante de um inimigo percebido como poderoso, onipresente e invisível” (NOVO, 2006, p. 39).

Segundo o pensamento de Moscovici (1976), existem três níveis de incidência da comunicação: o primeiro é o da emergência das representações, em que as condições afetam aspectos cognitivos. Ele é expresso pela pouca informação sobre o objeto representado que alguns grupos possuem; em segundo lugar, estão os processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a dependência entre atividades cognitivas e sua possibilidade social de exercício; e por fim as representações relacionadas à edificação de condutas, como os estereótipos, opiniões, atitudes, nos quais percebemos a intervenção dos sistemas de comunicação midiáticos (JODELET, 2001).

Nesse sentido, percebemos a influência da comunicação nas representações sociais, pois sem o processo de comunicação a difusão das representações não aconteceria, como destaca Jodelet (2001, p. 30): “[...] a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações de pensamento social”.

É importante ressaltar que as mensagens não são isentas, elas são carregadas de influências de aparelhos ideológicos dos mais diversificados, que em geral favorecem algum grupo ou instituição. Além disso, o próprio grupo seleciona, de certo modo, as mensagens que quer receber e as que fazem sentido para ele, ou seja, a mensagem não vem isenta de valores e tampouco todas as mensagens são recebidas e aceitas por todos os grupos (CLÉMENCE *et al.*, 2011). Sendo assim, percebemos que os grupos podem ser influenciados pelas diversas formas de comunicação. No entanto eles não aceitam passivamente as mensagens, eles selecionam não só as mensagens, mas a forma de reação a elas.

Tendo por base tais pensamento, especialmente no que diz respeito aos estudos ligados à influência da comunicação e dos meios de comunicação em massa, percebe-se a ligação que esses meios de comunicação têm na criação das representações sociais da violência, como também em relação às representações dos adolescentes que estão em conflito com a lei. É comum vermos uma ênfase muito grande de reportagens de revistas e jornais, em matérias ligadas a atos de violência praticados por adolescentes e crianças. A mídia realiza grande exploração de tais fatos, sempre enfatizando a questão das legislações, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, que sempre é acusado de ser uma lei protecionista. A mídia ajuda a criar e a fomentar a representação de que essas legislações fazem com que as crianças e adolescentes tenham sensação de impunidade, e que por tal motivo cometem novos atos infracionais (NOVO, 2006).

Um ponto importante a ressaltar em relação ao papel da mídia na criação das representações sociais da violência praticada por jovens é o das nomenclaturas utilizadas quando trata de adolescentes em conflito com a lei. Em geral, a mídia os designa como *menores*, e quando fala de algum fato que aconteceu com adolescentes que não são autores de atos infracionais, ou mesmo de adolescente de classe mais abastada, ela em geral utiliza a palavra *adolescente*. Esta clara distinção realizada pela mídia contribui para que se crie uma representação negativa desses adolescentes, no sentido de distingui-los dos outros adolescentes, transformando-os em uma classe à parte. Esse tipo de representação que a mídia ajuda a criar pode promover o surgimento de estereótipos e de preconceito.

### **1.5 Estereótipos e preconceito na representação social**

Os estereótipos são um sistema de generalização aparentemente automático em sua ativação, um fenômeno de caráter consensual e rígido, pois não costuma a sofrer fortes mudanças, é até certo ponto controlável individualmente e sensível à influência da estrutura social. Os estereótipos são conhecimentos organizados e crença em relação a um grupo humano. Lippmann (1922 *apud* TECHIO, 2011), o primeiro teórico a fazer uma definição contemporânea de estereótipos e suas funções psicossociais, diz que eles são retratos da mente, são representações simplificadas de uma realidade que dá significado às condutas.

Os estereótipos desempenham uma série de funções sociais e grupais. Eles ajudam a explicar a realidade social, a justificar as ações dos membros de um grupo. Também formam parte da identidade social de um povo e possibilitam a manutenção de uma identidade social positiva (WILLIS; BAILÓN; MOYÁ, 2011). Por sua ação na vida dos sujeitos que dele partilham, percebemos que os estereótipos têm grande influência nas atitudes e ações das pessoas. Ao estudar os grupos, podemos entender suas características, por meio do conhecimento dos estereótipos (TECHIO, 2011).

Para Willis, Bailón e Moyá (2011), outro lado desse importante fenômeno é que ele também pode ser o responsável por fomentar a desigualdade social, uma vez que pode gerar inferências em relação a outros grupos que podem dificultar a inserção social desse grupo. Um estereótipo negativo concernente a um determinado grupo pode contribuir para que de fato o pensamento geral sobre ele vire realidade. Aquele pensamento fica tão arraigado no outro que começa a fazer parte da realidade do próprio grupo – ele começa a tomar para si o estereótipo que acaba tornando-se realidade.

As representações estereotipadas não influenciam apenas a forma como vemos os outros grupos, mas também as atitudes de um indivíduo ou de grupo em relação a outro:

[...] os esquemas mentais (estereótipos) contêm informações acerca de situações e acontecimentos adquiridas por meio de experiências sociais. Uma vez formado, orienta-nos no entendimento das pessoas e acontecimentos, interferem nas informações sociais que captamos armazenamos e posteriormente recuperamos. Caso tenhamos armazenado na memória o esquema que as pessoas gordinhas são sociáveis e divertidas, ao interagirmos com uma pessoa com estas características, possivelmente apresentaremos uma atitude positiva, caso tenhamos um esquema de que os negros são agressivos e violentos, possivelmente apresentaremos ações intergrupais evitivas (TECHIO, 2011, p. 30).

Esses esquemas mentais são responsáveis pela maneira como as pessoas se relacionam nas mais variadas situações, e eles podem ser mais ou menos acessados, dependendo do contexto de interação no qual os indivíduos se encontram. Tanto as pessoas que estereotipam quanto as estereotipadas tendem a agir de determinada maneira e esperar certas ações dos demais, ou seja, os estereótipos criam uma forma específica de interação da qual é difícil sair. Se um grupo é tido como inferior pelos demais, é provável que ele assuma para si tal

definição e reproduza isso em seus contatos sociais, na sua relação consigo mesmo e com seu grupo de pertencimento (GONZÁLES-CASTRO; UBILLOS, 2011).

Nesse sentido, os estereótipos são importantes para a formação de opiniões, atitudes e também do preconceito, um fenômeno que tem grande relevância e deve ser levado em conta, especialmente quando se fala de exclusão social. O preconceito é definido por Gordon Allport (1954-1979 *apud* LIMA, 2011) como uma atitude de hostilidade contra um indivíduo, somente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Existem vários grupos desvalorizados socialmente, e na mesma proporção há preconceitos contra esses grupos.

Jones (1972 *apud* LIMA, 2011) afirma que o preconceito é uma atitude negativa em relação a uma pessoa ou grupo, que levará a uma comparação social na qual o indivíduo (preconceituoso) ou o grupo ao qual ele pertence é tomado como referência positiva. O comportamento que expressa o preconceito é o de discriminação, que se traduz em ações para criar ou mesmo manter vantagens de um grupo em detrimento do grupo de comparação. Esse comportamento estratégico nas relações intergrupais pode ser racional e buscar a manutenção da posição do grupo.

Existem alguns elementos citados por Lima (2011) que são comuns aos mais diversos tipos de preconceito: a) ênfase na hierarquização dos grupos; b) sentimento de antipatia por alguém só pelo fato de ele pertencer a outro grupo; c) homogeneização dos membros do grupo alvo do preconceito, não vendo a possibilidade de que eles sejam diferentes entre si, que tenham suas particularidades; d) espera-se sempre o pior em relação ao outro grupo e não se acredita na possibilidade do contrário, mesmo quando as evidências favoráveis ao outro grupo são fortes.

Lima (2011) ressalta que os preconceitos são atitudes, e como tais se constituem em julgamentos antecipados em relação a alguém ou um grupo, que tem forte componente cognitivo (as crenças e os estereótipos) afetivos (antipatia e aversão) e disposicionais (tendência para discriminação). O preconceito é um julgamento sem o profundo conhecimento, que não deixa espaço para um conhecimento verdadeiro do outro indivíduo ou grupo, pois cria barreiras que impedem a aproximação necessária para este conhecimento.

O preconceito é um problema que deve ser amplamente discutido e investigado em suas mais complexas facetas. Em alguns contextos, ele aparece de forma velada, e em outros abertamente como nos casos recentes de violência contra os homossexuais. É importante buscar nos discursos dos grupos pesquisados traços de preconceito, seja ele velado, seja manifesto, pois a mudança das visões preconceituosas passa diretamente pela mudança da visão estereotipada (negativamente) que um grupo tem em relação a outro grupo.

### **1.6 A violência na ótica das representações sociais**

As pesquisas relativas às representações sociais possibilitam o estudo de hábitos, atitudes, crença, valores, o que as tornam importantes no entendimento do fenômeno da violência e das implicações sociais desse fenômeno. Essas pesquisas têm se tornado mais constantes visando sempre compreender o fenômeno no sentido de buscar soluções para ele. Doise (1990 *apud* SAHEB, 2007, p. 63) lembra que as representações sociais são “princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Diante disso, entender como determinados grupos lidam com o fenômeno da violência possibilita pensar em formas de trabalhar com as representações relativas ao fenômeno, bem como auxiliar na criação de estratégias de intervenção naqueles grupos. Quando se leva em conta o contexto escolar como fonte de formação e perpetuação de representações sociais percebemos a importância de pesquisas neste contexto que, segundo Gonzáles-Castro e Ubillos (2011, p. 184, tradução livre), “a escola é uma das principais fontes de transmissão de crenças, valores, e em muitas ocasiões de estereótipos”.

Sob esta ótica, alguns autores (SANTOS; ALÉSSIO, 2006; MENIN, 2005; ESPÍNDULA; SANTOS, 2004; ALBUQUERQUE; ALVEZ-MAZZOTTI, 2003) desenvolvem trabalhos para investigar quais são as representações sociais de vários grupos acerca da violência, bem como em caracterizar a violência como um objeto de pesquisa passível de ser estudado pela Teoria das Representações Sociais. Almeida (2006) lembra que estamos vivendo em uma era que pode ser tida como a “era da violência”, na qual percebemos a coisificação e a exclusão dos sujeitos sociais. Nesse sentido, a autora ressalta que o estudo das representações



sociais tem o importante papel de “compreender os conteúdos e processos contidos e constitutivos do pensamento social, que oferecem às pessoas, nos processos de comunicação” (ALMEIDA, 2006, p.11).

Um importante elemento que integra as representações sociais ligadas à violência é o preconceito que surge em torno das representações criadas em relação à violência, e como ele influencia o tratamento conferido às pessoas que praticam atos violentos. É comum vermos a criação de representações das mais diversas em relação a tais pessoas, sempre para explicar o fenômeno da violência, facilitando a ancoragem em relação a eles, e, assim, tentar dar um sentido a um ato que, em geral, parece inexplicável.

Levando em conta o conceito de ancoragem, trabalhado anteriormente, podemos traçar um paralelo com a pesquisa de Jodelet (2005) sobre o tratamento social dispensado aos pacientes com problemas mentais, e a forma como a sociedade vem representando os adolescentes em conflito com a lei. Em seu livro *Loucura e Representações Sociais*, Jodelet (2005) relata sua experiência ao desenvolver uma pesquisa em uma pequena cidade no centro da França, que implementa os pressupostos da reforma psiquiátrica, e insere os pacientes no contexto social, colocando-os aos cuidados de famílias locais. Jodelet (2005) relata que, nesse contexto, há uma falsa sensação de convivência harmoniosa, no entanto a discriminação e o preconceito em relação aos pacientes aparecem nas atitudes dos moradores. A autora explica que existem locais nos quais eles não podem ficar e também que há um jeito peculiar de se referir a eles, no afã de tentar distingui-los dos demais cidadãos.

Assim como em relação à loucura, a relação da sociedade com os adolescentes em conflito com a lei é de tentativa de distanciamento e de distinção deles e dos demais “cidadãos de bem”. As pessoas tendem a fazer uma distinção entre os adolescentes que cometem atos infracionais e os adolescentes de seu círculo de convivência. Há também uma busca pela culpa da violência, ligando em geral esse fenômeno à questão da pobreza e da desigualdade social, sempre no sentido de afastá-lo ao máximo do contexto social no qual os donos da representação estão inseridos (SANTOS; ALÉSSIO, 2006).

Santos e Aléssio (2006) entendem que a objetivação que os grupos de classe mais abastada fazem em relação à violência é de atribuí-la a um espaço específico e a um grupo específico, visando com esta postura à permanência da identidade grupal positiva e tentando afastar, assim, o perigo da violência. O fato de estes grupos atribuírem o fenômeno da violência somente a outros grupos é marcado pela tentativa de proteger seu grupo e a identidade dele. Esses grupos criam um tipo de representação para obter o controle que perdeu ao se deparar com a questão da violência. Empurrando essa questão para longe de si e de seu grupo, eles conseguem realizar o processo de ancoragem, e assim podem assimilar uma nova realidade mais favorável ao seu grupo.

Este pensamento pautado na visão de que a violência não ocorre nos grupos de classes média ou alta vem sofrendo, ao longo dos anos, várias contestações por parte dos próprios membros do grupo. Torna-se a cada dia mais comum a ocorrência de atos violentos praticados por jovens de classe média ou mesmo alta, e estes fatos são amplamente divulgados pela mídia. O que se nota, no entanto, é que mesmo nessas circunstâncias, os membros do grupo buscam causas externas ao grupo para justificar os atos do membro do grupo (SANTOS; ALÉSSIO, 2006).

As representações que tendem a atribuir a prática de violência a um determinado grupo geram preconceitos que podem levar os membros do grupo vítimas do preconceito a uma atitude de revolta em relação aos julgamentos realizados em relação a eles e ao grupo do qual eles vêm. O grupo vítima do preconceito é também vítima de violência, só que uma violência psíquica, que nem sempre é vista como uma forma de violência. Neste sentido, os membros do grupo vítima de preconceitos podem tomar para si tais representações, e começarem a se portar e a ter atitudes condizentes com o pensamento do grupo que lhe inflige o preconceito (RANGEL, 2004).

As questões ora apresentadas influenciam as representações sociais acerca da violência, bem como a maneira como a sociedade entende o tratamento que deve ser conferido às pessoas, no caso aqui estudado, aos adolescentes que praticam atos violentos. Há um sentimento de medo e de retribuição comumente observado nas falas sobre os adolescentes em conflito com a lei.

Em um trabalho de investigação ligado às representações sociais, Menin (2005) realizou uma pesquisa com adolescentes, na cidade de Presidente Prudente localizada no Estado de São Paulo. A autora procurou focar sua pesquisa em adolescentes de 16 anos, de escolas públicas e particulares, buscando alcançar adolescente das mais diversas classes sociais. Um dos objetivos da sua investigação era saber a opinião desses jovens sobre a redução da maioria penal, por meio de um questionário com perguntas abertas. A grande maioria das respostas foi de que a maioria penal deveria ser reduzida. As justificativas dos alunos para suas respostas estavam pautadas, em sua maioria, pela crença de que os adolescentes nessa idade já sabem o que é certo e errado, e que se mesmo assim fizerem algo errado, devem ser punidos. Em geral a visão é de que eles devem ser punidos como adultos, pois já têm capacidade de discernimento igual à dos adultos.

Diante dos resultados da referida pesquisa, inferimos que a busca de retaliação, presente na fala dos participantes da pesquisa, parece indicar a necessidade de retribuir, de alguma forma, o delito que aquele adolescente cometeu. Viu-se que este pensamento social de necessidade de retaliação aos crimes cometidos está presente até mesmo nos próprios adolescentes. Nota-se ainda a falta de identificação desses adolescentes com os que estão em conflito com a lei, como se eles fizessem parte de uma classe diferente de adolescentes, distinta da classe a qual eles pertencem. Para os adolescentes entrevistados é como se a redução da maioria penal fosse um evento que só atingisse a outra classe de adolescentes, a classe daqueles que estão em conflito com a lei (MENIN, 2005).

Menin (2005) ressalta ainda que foi nas escolas públicas, as quais em sua maioria abrigam alunos de classes populares, que ela encontrou maior propensão à redução da maioria penal – grande parte dos alunos afirmou que a maioria deve ser reduzida. Segundo a autora, tal fato pode se dar pela necessidade mais latente que os alunos de classes populares sentem de se diferenciar dos adolescentes em conflito com a lei, ou seja, de construir uma identidade que se diferencie da dos adolescentes em conflito com a lei, que são adolescentes que estão mais próximos de seu círculo social, e por isso acreditam que podem mais facilmente ser confundidos com eles (MENIN, 2005).

Outra pesquisa relevante envolvendo o tema das representações sociais em relação aos adolescentes em conflito com a lei foi desenvolvida por Espíndula e Santos (2004) com assistentes em desenvolvimento social que trabalham com adolescentes em conflito com a lei que estão cumprindo medida de internação, no Recife. Um dos objetivos principais da pesquisa era o de saber como esses trabalhadores percebiam o desenvolvimento humano, especialmente em relação à adolescência.

Esse trabalho mostrou que, apesar de esses trabalhadores lidarem diretamente com os adolescentes, o conhecimento que têm em relação aos jovens é elaborado, prioritariamente, no senso comum. Notou-se ainda, por meio da pesquisa, que os educadores acreditam que há uma diferença significativa entre os jovens que eles atendem na instituição e os demais. Para eles, os jovens da instituição são fracos e dificilmente mudarão sua trajetória. A pesquisa demonstrou também que os assistentes em desenvolvimento social atribuem a culpa dos comportamentos antissociais desses jovens à falta de regras e de estrutura familiar. Para eles, o trabalho que devem desenvolver com esses jovens deve ser para desfazer o mau trabalho das famílias (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004).

A mencionada pesquisa aponta que mesmo as pessoas que trabalham com a socioeducação podem ter uma representação social desfavorável desses jovens, e não acreditar em sua mudança. Mostra ainda que eles fazem clara distinção entre os adolescentes em conflito com a lei e os demais, como se os primeiros fossem uma classe à parte, que não está na mesma fase de desenvolvimento que os demais, e por tal motivo merecem tratamento diferenciado. Essa pesquisa evidencia a necessidade de trabalhos no sentido de sensibilizar os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com esses jovens para criar neles uma nova consciência acerca do trabalho que pode e deve ser desenvolvido com eles.

Outra importante pesquisa foi realizada por Albuquerque e Alvez-Mazzotti (2003) a respeito das representações sociais de professores sobre adolescentes em situação de risco. A pesquisa foi realizada com professores que interagiam com os adolescentes em situação de risco no contexto de projetos da Pastoral da Criança da Arquidiocese do Rio de Janeiro. As pesquisadoras coletaram a opinião de dez professores e realizaram a pesquisa em várias fases que incluíram entrevista, grupo focal, técnica de livre associação de ideias, entre outras. Por meio das várias

técnicas utilizadas as pesquisadoras tiveram a possibilidade de delimitar o possível núcleo central e também de elucidar possíveis elementos periféricos presentes e importantes na representação social pesquisada.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma representação da família desses adolescentes como uma família desestruturada. Outras questões que surgiram foram as relativas à falta de emprego, aos direitos negados ao adolescente cercado pela marginalidade e pela guerra social. Durante toda a pesquisa, os autores ressaltam a ênfase na fala dos professores para a questão dos problemas ligados à família, em especial às novas estruturas familiares. O maior número de evocações presentes na pesquisa é sobre a ausência da família, a falta de orientação e apoio da família. Há também resultados que apontam a desigualdade social como forte indicador do risco social desses adolescentes – os professores falam da pobreza, da marginalização, do desrespeito e da falta de apoio dos quais os adolescentes são vítimas (ALBUQUERQUE; ALVEZ-MAZZOTTI, 2003).

Um levantamento importante trazido por Albuquerque e Alvez-Mazzotti (2003) é o modo como os professores caracterizam esses adolescentes, passando uma ideia de “alma marginal”. Apesar de os adolescentes apresentarem as características próprias desta fase do desenvolvimento, eles são representados de forma mais rigorosa devido a seu processo de marginalização. Espera-se dele uma postura mais humilde, ponderada e de docilidade. Essa pesquisa confirma alguns conteúdos das representações sociais dos professores sobre os adolescentes em situação de risco, que convergem com a representação de outros grupos, mas que apresenta sua particularidade e deve ser mais profundamente estudada, com vistas a criar estratégias para desmistificar possíveis estereótipos que podem gerar preconceito e dificultar a relação deste tão importante ator do processo educativo ou socioeducativo desses adolescentes.

Diante disso, podemos perceber a relevância que o estudo das representações sociais tem no entendimento do pensamento social a respeito da violência. Evidencia-se, assim, a necessidade de aprofundar o tema, especialmente quando se trata das representações sociais em relação ao fenômeno da violência, que contribui para perpetuar visões preconceituosas, que podem ser um dos fatores de aumento e reprodução da violência. Vemos também, nos estudos das representações sociais, um caminho viável para se entender a percepção da

sociedade em relação ao fenômeno, bem como uma possibilidade de tentar acabar com as visões preconceituosas em relação a determinados grupos sociais, facilitando, assim, o processo de ressocialização dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

Para abranger os estudos sobre representações sociais, o próximo capítulo trará aspectos teóricos sobre o adolescente em conflito com a lei, o surgimento do conceito de adolescência, sobre matrizes teóricas relativas a esse conceito e à origem da violência; a violência que vem ocorrendo mais constantemente no contexto escolar e a proposta de atendimento socioeducativo.

## CAPÍTULO 2 ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

*Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

A questão da violência e da adolescência alcança atualmente bastante destaque, e pelo seu caráter de extrema importância merece estudos visando à sua solução.

### 2.1 Evolução do conceito de adolescência

A concepção de adolescência que temos na atualidade é fruto de uma evolução histórica. As características fisiológicas e psicológicas que marcam esta fase do desenvolvimento sempre existiram, no entanto, elas eram negadas pela sociedade adulta (SPRINTHALL; COLLINS, 2003). A evolução da reflexão sobre a adolescência ocorreu paulatinamente e teve uma maior visibilidade e aceitação a partir do início do século XX.

Áries (1981) lembra que a evolução da compreensão do que é a fase da adolescência e da infância aconteceu em consonância com as mudanças dentro da instituição familiar. Segundo o autor não havia, por parte da família na Idade Média, uma responsabilidade de transmissão formal de conhecimentos e valores. Esse processo era feito de maneira difusa, e, via de regra, a aprendizagem acontecia por meio da vivência, não era formalizada.

Nessa época, não havia uma valorização das crianças, fato evidenciado nas situações de falecimento de crianças, que não costumavam gerar grande sofrimento à família, vez que não havia, na época, fortes laços afetivos unindo as famílias. As crianças e adolescentes participavam das festas, brincadeiras, trabalhos, vivências dos adultos, de forma indiscriminada, eles eram tidos como adultos em miniatura. A maneira como as crianças eram vestidas, retratadas, e como eram inseridas no contexto social, refletia a visão que se tinha delas. Nesse período o que marcava a passagem da criança para a fase adulta era o simples fato de ela começar a ter

certa autonomia. Não havia ainda o reconhecimento de uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta – quando se deixava de ser criança logo se era considerado adulto (ÁRIES, 1981).

A partir do século XVII, a infância começou a ser vista da forma como a vemos atualmente, contudo, pôde-se perceber que a infância como fase diferenciada de desenvolvimento, e que demandava atenção especial, foi mais amplamente aceita em classes sociais mais elevadas, que não dependiam do trabalho infantil. Porém, em relação à adolescência houve maior resistência, pois somente no final do século XIX e no início do século XX essa fase passou a ser reconhecida como distinta da infância e da idade adulta, mas que, entretanto, estava situada entre essas duas fases (ÁRIES, 1981).

Acontecimentos históricos como a industrialização e a escolarização contribuíram sobremaneira para a emergência da adolescência como fase do desenvolvimento reconhecida pelos adultos. Com a industrialização e o crescimento da demanda por mão de obra especializada surgiu a necessidade de se manter os jovens por mais tempo na escola. Além disso, com o crescimento da força laboral adulta, os sindicatos passaram a demandar maior proteção a esse público, que ficaria ameaçado pelo trabalho infanto-juvenil, que por ser menos preparado cobrava menores salários. Desse movimento é que surgem as opiniões contrárias ao trabalho infantil-juvenil, ou seja, *a priori*, a proibição desse tipo trabalho não estava somente ligada à defesa das crianças e adolescentes (SPRINTHALL; COLLINS, 2003).

Nasceu, a partir da proibição do trabalho infanto-juvenil, um movimento para se criar leis que protegessem as crianças e os adolescentes. Surgiu ainda uma forte demanda por aumento da escolarização e da profissionalização desses jovens que no futuro se tornariam mão de obra adequada à indústria. Sob esse prisma, a fase da adolescência representaria o momento propício para a profissionalização e aprofundamento do processo de escolarização. Data de meados do século XX os primeiros estudos focados na adolescência, tratando-a como fase diferenciada, porém extremamente relevante para a vida humana (SPRINTHALL; COLLINS, 2003). Esses estudos, no entanto, traziam em si uma visão da adolescência como fase conturbada, problemática, uma visão que persiste até hoje, e que ainda faz parte da representação da adolescência de boa parte da população.



De acordo com Sprinthall e Collins (2003), o pesquisador G. Stanley Hall, psicólogo americano dos anos 50, foi um dos primeiros a tratar do tema e a perceber a adolescência como uma fase especial do desenvolvimento propensa a grandes variações de humor. Sigmund Freud, psicanalista austríaco do século XIX, também deu importância a esse período, tratando-o como uma fase necessariamente difícil e turbulenta. Para esse autor, a socialização na infância e na adolescência tem o papel essencial de orientar e canalizar as pulsões instintivas para que elas se tornem socialmente aceitáveis. O enfoque da adolescência trazido por Freud e seus sucessores foi, em geral, o de uma fase de desenvolvimento turbulenta que precede a fase adulta, que é mais tranquila. Margaret Mead deu forte contribuição em estudos antropológicos ligados ao tema, por meio da pesquisa que realizou na ilha de Samoa onde, segundo seus estudos, as mudanças de fase de desenvolvimento são realizadas sem grandes conflitos ou pressões. Esse estudo traz uma mudança de percepção, pois mostra a forte influência do comportamento social nas fases do desenvolvimento (SPRINTHALL; COLLINS, 2003). Houve ainda, no âmbito dos estudos relativos ao desenvolvimento, as pesquisas realizadas por Jean Piaget na área psicogenética, que caracterizavam a adolescência como a fase de aquisição do pensamento hipotético dedutivo e de moral autônoma (OLIVEIRA, M., 2006).

Apesar da atenção atribuída ao tema da adolescência por alguns autores, dentro da Psicologia do Desenvolvimento, o estudo dessa fase do desenvolvimento foi relegado a segundo plano, o que favoreceu, de certa maneira, a proliferação de mitos e representações distorcidas em relação a essa fase do desenvolvimento. Outras abordagens relativas ao estudo do desenvolvimento na fase da adolescência, partindo de outros pressupostos de matriz de desenvolvimento humano, foram sendo desenhadas ao longo dos últimos anos. Surgiram, entretanto, alguns estudos relativos ao desenvolvimento humano na adolescência com a visão desse fenômeno como multifacetado, e que levam em conta não só fatores biológicos como também sociais, para compreensão do fenômeno.

A teoria psicológica de abordagem sistêmica vem trazer um enfoque diferenciado em relação ao desenvolvimento humano, visto que ela o percebe como influenciado pelo contexto no qual o indivíduo está inserido. Segundo esse pensamento, o indivíduo enfrenta mudanças ao longo de toda a sua vida, e elas não vão depender só da fase de desenvolvimento na qual ele se encontra, mas também

das mudanças na sociedade da qual ele participa. A adolescência pode ser vivenciada de forma diferenciada nas diferentes culturas. A teoria sistêmica caracteriza o desenvolvimento como um processo contínuo e dinâmico, no qual a pessoa se encontra integrada a sistemas organizados. Ela leva em conta as características de predisposição genética e os padrões socioculturais estabelecidos (SIFUENTE; DESSEN; OLIVEIRA, 2007).

Uma importante vertente de pesquisas na área do desenvolvimento do adolescente foi oferecida por Erikson (*apud* PEREIRA, 2005) com a teoria psicossocial. Segundo seu pensamento, as características psíquicas são adquiridas ao longo do desenvolvimento. O autor imagina que uma sequência de crises vitais que ocorrem, à medida que o indivíduo amadurece, manifestam forças separadas e distintas em diferentes fases da existência. Esse pensamento defende que a construção da identidade é uma tarefa indispensável na adolescência.

A abordagem narrativa dialógica do desenvolvimento também traz uma visão diferente em relação às fases do desenvolvimento. Ela tem por base o pensamento histórico-cultural, e entende que os fenômenos psicológicos devem ser compreendidos em sua gênese, no processo de sua formação e transformação na linha do tempo. Nessa abordagem, constructos com *self*,<sup>1</sup> identidade e subjetividade remetem à totalidade do sujeito, e não a comportamentos ou funções mentais, e se organizam interna e externamente em relação ao outro e à cultura e por meio da linguagem. Tendo por base este entendimento, Oliveira, M. (2006, p. 432) afirma que “a configuração do adolescente passa, num primeiro nível, pela coordenação entre fatores biológicos e fatores de ordem psicossocial e cultural”. Os fatores biológicos do adolecer são universais, mas mesmos eles são influenciados pela cultura. Fatores biológicos aliados a intensas mudanças em experiências psicossociais fazem da adolescência um período de forte desenvolvimento do *self*. Essa abordagem deixa claro que não são somente os fatores biológicos determinam

---

<sup>1</sup> De forma bem geral, o termo *self* pode ser entendido como aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, a sua essência. Em português o termo *self* pode ser traduzido por “si” ou por “eu”, mas a tradução portuguesa é pouco usada, em termos psicológicos. *Self* (Psicologia). Disponível em: <URL: [<URL: http://www.infopedia.pt/\\$self-\(psicologia\)>](http://www.infopedia.pt/$self-(psicologia))>.

o adolecer, mas especialmente a forma como o indivíduo será inserido no contexto de práticas sociais (OLIVEIRA, M., 2006).

Bronfenbrenner (*apud* PEREIRA, 2005) é outro autor que discute o desenvolvimento do adolescente. A perspectiva com a qual ele trabalha é a da ecologia das relações humanas. Nessa teoria, o desenvolvimento do adolescente é visto como inserido em um contexto familiar, comunitário ou mesmo de um país. O desenvolvimento é influenciado por pares, parentes, escola, religião. Eles são influenciados por fatores sociais e ambientais, o que Bronfenbrenner (*apud* PEREIRA, 2005) chamou de sistemas.

A visão da adolescência trazida por esses e outros pensadores possibilitou a construção de entendimentos relativos a essa fase, pautados pela visão do adolescente como um ser em fase especial de desenvolvimento, que necessita de tratamento diferenciado. Foi a partir deste e de outros pensamentos que as legislações que tratam dos direitos dos adolescentes e crianças foram criadas.

## **2.2 Nova visão sobre a criança e o adolescente**

Há na atualidade uma busca maior de entendimento do que é essa fase tão peculiar do desenvolvimento conhecida como adolescência. Existem vários pensadores – Hall, Freud, Bronfenbrenner, Erikson, Jean Piaget – e também diversas áreas do conhecimento (Psicologia, Antropologia, Pedagogia) que pensam e discutem o assunto. Um dos pontos de convergência entre diferentes autores e áreas é o de que essa é uma fase diferenciada da vida e marcada por transformações. Ela não é mais vista como uma fase de preparação para a vida adulta, mas, sim, como uma fase completa e plena que merece atenção por suas peculiaridades, tendo em vista que o adolescente não é mais criança, mas também não é ainda um adulto.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) enquadra a adolescência na idade entre 10 a 19 anos e a juventude ao período de 15 a 24 anos, o que cria uma fase de coincidência entre juventude e adolescência, dos 15 aos 19 anos. Por isso, os dois termos são utilizados por muitos autores quase como sinônimos. A forma como a OMS entende o que é adolescência e juventude e as definições utilizadas por esse

órgão são também as mais aceitas nos diversos países e nas legislações que tratam do tema nesses países (LICO; WESTPHAL, 2010).

A definição de adolescente mais popularizada é a de que é uma etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, uma etapa de transição. É tida por muitos como uma fase difícil e conturbada, marcada pelo crescimento físico e psicossocial. Para os adultos, o adolescente é aquele questionador e ansioso. No entanto, como já foi dito, a adolescência não é um porvir, é uma fase em si, que necessita de atenção. Ela também não acontece de forma igual e padronizada para todos os adolescentes do mundo. Existem fatores biológicos parecidos, mas também há partes muito importantes do adolescer ligadas à cultura, ao momento histórico, às condições socioeconômicas. Além disso, atualmente a juventude tem se alargado cada vez mais, devido às condições da sociedade, que nem sempre tem como disponibilizar recursos para que esses jovens possam participar do que é considerado como fator de inclusão na vida adulta. Já não há tanta facilidade para os jovens entrarem no mercado de trabalho, assim como são cada vez mais protelados, na sociedade moderna, os fatores afetivos/reprodutivos, determinantes da passagem para a vida adulta (LICO; WESTPHAL, 2010).

Quando levamos em conta a realidade de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, para falar de juventude temos de considerar a enorme diversidade sociocultural e contextual que esses países tem em relação a esse público. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), um a cada cinco jovens na América Latina não trabalha nem estuda. Há ainda 31 milhões de jovens em atividades consideradas precárias. Apesar do aumento na inserção dos jovens na escola, existe também precariedade no aproveitamento destes jovens – apenas 24,8% deles contam com o ensino fundamental completo ou mais que isso. Lico e Westphal (2010) apontam como agravamento dessa situação a falta de políticas públicas para o fortalecimento das famílias assim como aquelas direcionadas às necessidades dos diferentes segmentos juvenis.

Tendo em vista a situação na qual essa parcela da população se encontra e a sua necessidade de proteção, as legislações que tratam dos direitos das crianças e adolescentes buscam refletir sobre essas fases de desenvolvimento, que demandam atenção especial e tratamento específico. A evolução do pensamento ligado a essas duas fases, como vimos no tópico anterior, possibilitou um olhar

diferenciado sobre elas. Além disso, essa evolução visa proteger os segmentos mais vulneráveis e que necessitam de atenção não só da família, mas do Estado e da sociedade como um todo.

As legislações nascem não só de um entendimento diferenciado a respeito da criança e do adolescente, mas também de lutas mundiais e nacionais ligadas aos direitos humanos, que visam garantir um olhar pautado pela dignidade e pela luta em prol dos direitos desses indivíduos, que tantas vezes foram negados ao longo da história da humanidade. A base da maior parte dessas legislações é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que busca criar estatutos comuns de cooperação mútua e mecanismos de controle para garantir a não violação dos direitos básicos a uma vida digna. Essa declaração deu origem a discussões e a novas legislações que tanto eram genéricas como mais específicas. Nesse sentido, começaram a ser discutidas em âmbitos mundial e nacional legislações que amparassem as minorias, em grande medida, as maiores vítimas de violações de direitos (LICO; WESTPHAL, 2010). É neste contexto de luta pela ampliação de direitos dos seres humanos que se pensam nos direitos da criança e do adolescente, que faziam, e fazem até hoje, parte de uma classe que tem constantemente seus direitos violados. No Brasil um dos mais importantes marcos dessa tomada de consciência é o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, popularmente conhecido como ECA.

O ECA, aprovado como lei em 1990, traz em si uma nova perspectiva de infância e adolescência, que se distingue, de forma bem clara, das visões antigas, como a expressa no Código de Menores, legislação que antecedeu o ECA. No código, podia-se identificar discriminação ao se associar delinquência à pobreza. Ele trazia também a ideia de um padrão socialmente aceitável, no qual as pessoas deveriam se enquadrar, ou seja, crianças e adolescentes que se encontravam em situações irregulares, como a situação de rua, por exemplo, não estavam aptos a viver em sociedade e, portanto, deveriam ser segregados. A criminalidade era atribuída à parcela pobre da população, e era comum o uso de termos como *menor carente*, *infratores* ou *abandonados*. O código tinha um papel de controle e transferência da tutela dos adolescentes para o Estado, o que justificava as ações agressivas/repressivas tomadas em relação a esse público (SOUZA, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, se assenta no paradigma de proteção de *todas* as crianças e adolescentes. É enraizado nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Brasileira de 1988, além de acordos e tratados internacionais em relação ao tema dos quais o Brasil é signatário (RAMIDOFF, 2008). Ele é fruto de luta de movimentos populares, e do forte protagonismo de uma parcela da população, que travou fortes lutas por sua criação e implementação. Antônio da Costa (2006, p. 6) afirma que o ECA é [...]

[...] o reflexo, no direito brasileiro, dos avanços obtidos na ordem internacional em favor da criança e do adolescente. Ele representa o esforço de uma Nação, recém-saída de uma ditadura, para acertar o passo com a comunidade internacional em termos de direitos humanos.

Embasado nos direitos humanos, o espírito do estatuto é a doutrina da proteção integral dos adolescentes e crianças, que os reconhece como seres dotados de direitos e que devem ser alvo de proteção integral. Preconiza a prioridade absoluta da criança e do adolescente nas políticas sociais públicas, incluindo a destinação de recursos com prioridade a essa parcela da população. O ECA prevê a criação de redes de proteção e de sistemas de garantia de direitos para assegurar o cumprimento de suas determinações (RAMIDOFF, 2008).

Essa legislação traz em si uma série de inovações no sentido de promover a garantia de direitos da criança e do adolescente. Houve a criação dos Conselhos Tutelares, que têm o importante papel de zelar pelo cumprimento do ECA e garantia dos direitos da criança e do adolescente, podendo acionar os serviços que eles necessitarem. O estatuto deu legitimidade a associações em defesa da criança e do adolescente. Instituiu a obrigatoriedade de denúncia de agentes públicos em casos de suspeita de maus tratos contra crianças e adolescentes. Garantiu ainda a priorização da criança e do adolescente no atendimento em aparelhos públicos e na destinação de recursos orçamentários (LICO; WESTPHAL, 2010).

Por ser uma legislação voltada para todos(as) os(as) adolescentes e crianças, ela também se aplica aos adolescentes em conflito com a lei. O estatuto prevê que a eles seja resguardado o direito a um devido processo legal, e que eles tenham amplo direito da defesa e do contraditório. Assim sendo, certifica ao adolescente o mesmo direito de defesa garantido aos adultos pelo Código Penal, direito que não estava presente no Código de Menores. O ECA determina ainda a

aplicação das medidas socioeducativas, que têm por objetivo primordial a ressocialização desses adolescentes, partindo de um trabalho educativo.

O trabalho proposto para esses adolescentes pelo ECA se fundamenta na crença de que eles são passíveis de inserção social e de que o ato infracional não reflete quem de fato eles são, considerando os variados contextos e situações que contribuem para que aquele adolescente culminasse em um ato infracional. O trabalho socioeducativo proposto pelo ECA visa intervir na trajetória infracional desse adolescente, tendo em vista seu contexto e história de vida, no sentido de tentar mudar essa trajetória. Para entender melhor a relevância dos contextos social, cultural e histórico nos quais culminam atos violentos cometidos por esses jovens, temos de buscar compreender as origens da violência.

### **2.3 Fatores que geram e reproduzem a violência**

A violência é um fenômeno complexo e multifacetado, e, como tal, não pode ser compreendida a partir de estudos unidimensionais, que levam em conta uma única vertente do fenômeno. Nesse sentido, tanto o estudo pautado no entendimento das causas individuais quanto aquelas voltados para as causas sociais têm papel fundamental para a sua compreensão. Quando falamos de adolescentes em conflito com a lei devemos atentar para os diversos fatores que influenciam seus atos violentos, assim como para os fatores que influenciam as representações ligadas à violência.

O fenômeno da violência está ligado ao contexto social ao qual o adolescente pertence, fato que lhe confere maior proximidade da realidade estrutural da sociedade, ou seja, ele terá características próprias do contexto histórico-cultural-social no qual está inserido. Ela varia de um momento histórico para outro, e a forma como ela é percebida ou representada também varia, dependendo do contexto histórico e do grupo que a representa (PERES *et al.*, 2010). É por isso que, em alguns contextos históricos, havia até mesmo a apreciação do que hoje nossa sociedade trata como atos de extrema violência, como era o caso das execuções em praça pública que aconteceram na Idade Média. É também por este motivo que algumas sociedades ou grupos permanecem como práticas tidas como violentas, mas que fazem ainda parte da cultura daquele grupo, como o tratamento dispensado às mulheres em algumas culturas.

A violência sempre esteve, de certo modo, presente na história da humanidade, e, ao contrário do que alguns pensam, ela não é uma invenção da modernidade. Odalia (1983) lembra que atos violentos sempre estiveram presentes na história da humanidade, e que estes mesmos atos podiam representar na Antiguidade a diferença entre quem sobrevive e quem morre. O autor fala da violência ligada a práticas religiosas, utilizada de maneira educativa intimidativa, e que funcionava até mesmo como entretenimento para as massas. Odalia (1993) ressalta que essa violência, muitas vezes, necessária para a sobrevivência em um mundo hostil, toma outra conformação quando passa a ser utilizada não mais para a sobrevivência, mas como instrumento de poder em relação a outros seres humanos.

Não existe apenas um tipo de violência, pois ela pode aparecer das mais diferentes formas e nos mais diversos contextos e classes sociais, disfarçada ou mesmo explícita. Michaud (1989 *apud* PERES *et al.*, 2010, p. 41) define assim o conceito de violência:

[...] quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

A definição de violência que a OMS utiliza é bem ampla e caracteriza a violência como a utilização de força ou ameaça contra si ou contra outra pessoa, e mesmo contra um grupo de pessoas, que resulte ou possa resultar em morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento. A definição da OMS possibilita a inclusão de alguns tipos de atos que, em muitos casos, não são caracterizados como violência, como o suicídio, a negligência das autoridades em relação ao seu povo, a opressão de um grupo sobre outro, entre outros. A OMS também divide a violência em três grandes categorias, que levam em conta quem é a vítima da violência, se ela é autoinfligida, se o ato violento de natureza física ou sexual, ou se é psicológico e de privação/negligência (PERES, 2010).

Segundo Arendt (2010) o poder tem papel fundamental na produção da violência. Isso vale tanto para a violência intraindividual quanto para a violência entre nações (que se traduz nas guerras travadas). Segundo a autora, o poder é visto como comando e obediência, equiparando-se à violência. Esta, por sua vez não pode ser entendida como algo inerente à natureza humana, como defendem alguns



pensadores que afirmam que os atos violentos dos seres humanos podem ser comparados aos atos de outros animais. Nesse sentido, não há como o homem fugir de sua “natureza violenta”. Sendo assim, Arendt (2010) defende que a violência não é irracional nem bestial, ela é um meio para alcançar um fim. A autora aponta ainda para o papel da sociedade de consumo na perpetuação da violência, pois numa sociedade em que o crescimento é sinônimo de progresso há uma necessidade maior de poder e autoridade, que é em muitos casos conquistado por meio da violência.

Autores como Caliman (2008), Galinkin (2006), Calheiro e Soares (2007) e Odalia (1983) relacionam o progresso e a exclusão social ao aumento da violência, em especial a praticada por jovens. Segundo eles, as desigualdades sociais aumentam os fatores de risco ligados à criminalidade do público infanto-juvenil. Há ainda, como lembra Jost (2010), importantes fatores individuais e sociais a serem levados em conta quando estudamos os atos infracionais praticados por adolescentes. A autora ressalta que para entender esse fenômeno devemos nos afastar de posturas que [...]

[...] ou encarceram o indivíduo na sua história pessoal, culpabilizando-o e jogando contra ele a sociedade ou o aprisionam a uma situação de classe, enterrando a responsabilidade pessoal e a autonomia sob o jugo do todo social cristalizado, tornando o indivíduo vítima de uma sociedade injusta, o que exige, de sua parte, uma retaliação (JOST, 2010, p. 99).

O mundo capitalista em que vivemos proporcionou grande evolução tecnológica em áreas diversas como saúde, educação, transportes. No entanto essa evolução não alcançou todos os segmentos da sociedade. Grande parte da população mundial não tem acesso a recursos mínimos para sobrevivência, enquanto a maior parte da riqueza mundial fica concentrada nas mãos de uma pequena parcela da população. Essa discrepância entre os mais ricos e os mais pobres gera forte desigualdade social, que, por vezes, ocasiona conflitos entre representantes das diferentes classes. A modernidade trouxe alterações tanto na organização social quanto nos modos de vida, nos valores e na inserção social do indivíduo. Um traço marcante deste período em que estamos vivendo é o do individualismo, em detrimento do coletivismo que havia antes (GALINKIN, 2006).

Há o entendimento de que cada indivíduo é o único responsável por seus fracassos ou sucessos, sendo o papel do Estado o de garantir a liberdade e as

oportunidades individuais. A perspectiva que condiz com esse pensamento é a do Liberalismo, uma proposta libertária que prega que todos devem gozar de direitos individuais universais, princípios traduzidos pelo lema: “liberdade, igualdade e fraternidade”. Apesar da intenção positiva da proposta liberal, o que se percebeu na prática foi que “o direito à diferença se transformou em desigualdade” (GALINKIN, 2006, p. 60). A simples emancipação das minorias (negros, mulheres, judeus, servos, pobres, estrangeiros) não lhes confere, necessariamente, inserção social. Essas minorias tornam-se cidadãos de segunda classe, a quem é negado o acesso à política, à cultura e a bens necessários à sua existência, deixando-os, em muitos casos, em situação de pobreza extrema (GALINKIN, 2006).

Caliman (2008) fala da exclusão social causada pela pobreza, que finda na marginalização dos indivíduos. O autor tipifica duas formas de explicações dadas para a pobreza: a primeira foca no indivíduo as causas para sua condição, ou seja, ele é o maior responsável por sua própria condição. Nesta perspectiva, leva-se em conta a questão da etnia, da personalidade, da pertença cultura. A segunda perspectiva, a mais aceita atualmente, entende a pobreza como uma consequência de variáveis estruturais como a instrução, a renda, as condições de saúde, entre outras. Caliman (2008) defende que a pobreza nos países subdesenvolvidos é fruto de um “crescimento desordenado da população, da degradação ambiental e da própria pobreza” (CALIMAN, 2008, p. 98).

Atualmente há grande quantidade de jovens que está em situação de pobreza e que se encontra envolta por demandas sociais e culturais às quais não consegue se adequar. Esses jovens são chamados a consumir de diversas formas, por propaganda de rádio, televisão, *outdoors*, no entanto, eles não têm recursos para tal, fato que gera frustração (CALHEIRO; SOARES, 2007). Temos, então, “dois segmentos sociais unidos pelo mesmo sonho de consumo e separados pela intransponível barreira da desigualdade material” (CALHEIROS; SOARES, 2007, p. 115). O sujeito nesse contexto se encontra marginalizado, excluído das decisões, dos direitos, dos privilégios e recursos, e, apesar da igualdade de direitos, não há possibilidades reais de participação da parcela marginalizada da sociedade. Essa marginalidade que cria as condições de manifestação de comportamentos desviantes pode levar estes jovens a se reunirem em *gangs*, a usar drogas, ou mesmo a praticar atos infracionais (CALIMAN, 2008).

Como vimos, nas classes sociais com grau elevado de pobreza há maior incidência de fatores de risco que podem levar os jovens à criminalidade. No entanto, não são somente os fatores sociais levam o jovem ao cometimento de atos infracionais, há também a influência de fatores psíquicos e individuais. Jost (2010) lembra que é por meio de sua relação com o mundo que o sujeito vai constituindo sua subjetividade e seus valores, elaborando o entendimento de si mesmo, ao mesmo tempo em que se mostra para o mundo, ou seja, o sujeito não é só influenciado pelo contexto, ele também influencia e ajuda a construir esse contexto.

Entretanto o aspecto da diferença socioeconômica acaba por sobrepular os demais aspectos, criando uma relação quase indissociável entre a pobreza e a criminalidade, que ajuda a criar e a perpetuar preconceitos em relação às pessoas de classes populares:

[...] aspecto das diferenças econômicas acabou, historicamente, estabelecendo relações entre violência e pobreza, vadiagem e marginalidade, a partir de um processo acusatório e repressivo, por parte de grupos dominantes, baseado numa relação simplista de causa e efeito que leva a obscurecer o entendimento do que realmente se passa (ARPINI, 2003, p. 37).

Ao atribuir a uma classe social a exclusividade sobre a violência, as pessoas tentam distanciar tal fenômeno de si e de seus pares, como vimos nos tópicos sobre representações sociais da violência (SANTOS; ALÉSSIO 2006; MENIN, 2005; ESPÍNDULA; SANTOS, 2004). Nesse sentido, o preconceito e o temor em relação aos adolescentes em conflito com a lei levam a sociedade a vê-los como inimigos e a cobrar das autoridades medidas mais repressivas e até mesmo violentas em relação a tais jovens (PAIVA, 2007). Há por parte de alguns segmentos sociais necessidade de retaliação em relação a esses jovens. Ou seja, a intenção em relação a eles é a de mantê-los distantes dos demais cidadãos, além de fazê-los pagar pela infração que cometeram.

Foucault (2009), em seu livro *Vigiar e Punir* assinala que na modernidade houve uma evolução na forma como dos castigos são aplicados. No entanto permanece a ideia de punição e retaliação – os castigos que antes eram direcionados ao corpo agora são direcionados à alma. Foucault (2009) ressalta o simbolismo presente no ato de punir, pois punir é ter poder sobre o outro. O autor fala ainda das prisões como aparelhos do Estado para tornar os indivíduos dóceis e

úteis – elas servem como instituição perfeita para fins de adequação de indivíduos que não estão enquadrados nos padrões sociais.

A explicação de Foucault (2009) sobre os mecanismos sociais para punição e repressão é ainda a mais aceita na atualidade. Os meios de comunicação, por vezes, utilizam termos estigmatizantes para denominar adolescentes autores de atos infracionais, tais como *pivetes*, *marginais*, *delinquentes*, utilizados no senso comum e que aumentam o estigma e o preconceito em relação a eles (VOLPI, 1999). Esse preconceito se traduz ainda na forma como a sociedade percebe a violência e os adolescentes em conflito com a lei, como já vimos em tópicos anteriores referentes a pesquisas em representações sociais (SANTOS; ALÉSSIO, 2006, MENIN, 2005). O jovem representa uma ameaça que deve ser mantida longe da sociedade.

Percebendo a violência como uma construção social, vemos que ela atinge mais as camadas menos favorecidas da sociedade, especialmente quando se constata que vários tipos de violência são praticados em relação aos membros dessas camadas. E quando levamos em conta o reconto etário de crianças e jovens, verificamos que esse público está a cada dia mais vulnerável a ações violentas. Conforme Saito (2010), a população que tem maior causa de mortes ligadas à violência é a dos adolescentes. A primeira causa de morte nessa fase da vida é por homicídios, conflitos armados, suicídios, acidentes que podem matá-los ou deixar sequelas. Saito (2010) aponta para o fato de que é bastante frequente que os adolescentes agredidos passem a ser agressores.

Saito (2010) ressalta que existem tanto processos individuais quanto coletivos que corroboram a geração e a perpetuação da violência entre os jovens, o que eles vivenciam quando criança ou adolescentes, em seu contexto, em sua relação com os adultos, com seus pares, é de grande importância para a forma como ele se comportará. Saito (2010) também lembra o papel importante que o grupo tem, em especial quando falamos dos jovens. O grupo pode ser favorável no sentido de trazer vivências de liderança e pode tornar o jovem alguém que valoriza o trabalho em equipe, por outro lado pode ser encorajador de práticas antissociais ou violentas que dificilmente o indivíduo realizaria sozinho.

Outro ponto importante quando tratamos da questão da violência é o papel da mídia na sua divulgação. A violência tem se tornado um espetáculo midiático que

proporciona às emissoras ganhos em audiência e, por consequência, outros ganhos que fazem da violência quase um produto. É constante a vinculação de fatos, relatos e imagens ligadas à violência, o que ocasiona em quem a assiste uma certa naturalização, que leva à indignação *a priori*, que logo se transforma em aceitação. É comum o tratamento da violência como algo distante que não está próximo. Sob essa ótica, Saito (2010, p. 155) destaca:

A violência simplesmente se transformou em um problema policial ou capítulo de criminologia. Assim, existirão longas discussões sobre a idade em que os adolescentes deverão ser imputados com penalidades iguais a dos adultos, sendo em menor número aquelas sobre como resgatá-los e torná-los cidadãos.

Portanto, Saito (2010) mostra como a questão da violência tem sido tratada no âmbito da mídia e como esse tratamento midiático influencia a construção da representação desse assunto pelas pessoas no geral, a partir de ideias descontextualizadas que não levam em conta as várias nuances do problema. Com isso, as opiniões acerca do tema acabam por se pautar unicamente em discussões relativas à maioria penal, que não avançam para entender a situação desses jovens e, assim, ajudá-los.

É nesse sentido que, para realizar a defesa das medidas socioeducativas como forma de responsabilização dos adolescentes, devemos considerar toda a complexidade de fatores que envolvem o contexto da violência, em especial quando ela é praticada por essa camada da população. Para tanto, é necessária a luta em defesa das medidas socioeducativas, que têm uma feição, educativa em lugar do caráter exclusivamente punitivo e simplesmente retributivo. Levar a sociedade a perceber que a via da socioeducação é mais humana, segura e inteligente e que o adolescente é uma pessoa que se encontra em fase peculiar do desenvolvimento, conforme está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, e que por tal motivo, necessita de tratamento diferenciado, é algo indispensável, para que o projeto socioeducativo seja efetivado e aceito. Para tanto, é necessário que a sociedade como um todo compreenda o que são as medidas socioeducativas e qual a relevância delas.

## 2.4 A família e a questão da violência

A família é apontada como o primeiro e mais importante ambiente de socialização de todo indivíduo. Na atualidade, é vista por muitos como importante fator de risco ou de proteção para que a criança e o adolescente estejam ou não em contextos de vulnerabilidade. No entanto, para compreender a complexidade de fatores que influenciam essa importante instituição é necessário entendê-la em seu contexto histórico-cultural, assim como levar em conta os outros tanto fatores que se imbricam para transformar a família no que ela é hoje.

A família como a conhecemos hoje, nuclear, conjugal, moderna, é fruto de um processo de evolução que começou pelo menos três séculos atrás. Esse processo foi desencadeado por um conjunto de fatores, entre os quais podemos destacar a mudança na atuação de instituições como a Igreja e o Estado, que passaram a desenvolver uma apreciação pelo sentimento de família e a valorizar essa instituição (SZYMANSKY 2007). Outro fator que contribuiu para essa transformação foi a mudança do papel da mulher na família, que aconteceu com o advento da industrialização e com o aumento da demanda de mão de obra, fazendo com que a mulher deixasse de ocupar o papel exclusivo de mãe e passasse a ocupar outros papéis na estrutura social da família, como, por exemplo, o papel de provedora do lar.

Todas essas mudanças pelas quais a instituição familiar tem passado, unidas a fatores sociais e históricos ligados ao contexto atual, fizeram com que ela sofresse mudanças em seu desempenho em relação aos seus membros, e ao seu papel social. Esse fato ocasionou ainda mudança na forma como essa instituição é percebida pelas demais instituições, criando em alguns casos resistência às novas configurações e dinâmicas nas quais a família vem se organizando e se adaptando.

Há claramente na sociedade contemporânea a predominância da aceitação do modelo de família mononuclear, com mãe, pai e filhos, o tipo de família mais aceita na sociedade ocidental. No entanto, dependendo da cultura, da religião ou das condições econômicas de um local, podemos encontrar os mais diversos modelos de configurações familiares, como, por exemplo, as famílias poligâmicas, prática aceita em algumas religiões e condenada em outras. Na contemporaneidade, há também exemplos de famílias compostas por homossexuais, nas quais as

crianças são criadas por dois pais ou duas mães. Esses tipos de família ainda são alvo de muitas críticas e tema de vários debates, e deve fazer parte também das discussões no campo educacional, dada a relevância do tema. Outro exemplo é o das famílias compostas somente por mãe ou pai (SZYMANSKY, 2007).

Essa criação de padrões do que é certo e do que é errado com relação à configuração familiar dificulta o entendimento da família. Além disso, essa aceitação tácita da família do tipo nuclear como a mais correta socialmente pode criar nos membros de famílias de formação distintas desta um certo sentimento de incompletude, de deslocamento, de não aceitação de sua própria realidade, bem como a eterna busca dos padrões tidos como “mais corretos” (SZYMANSKY, 2007).

No Brasil, o tema família é tratado quase unicamente do ponto de vista da religiosidade, visando sempre à família idealizada (burguesa, patriarcal, carregada da moral religiosa, e favorável ao controle sexual). Sendo assim, há claramente a criação de um conceito de padrão aceitável de família, no entanto há famílias que podem ser chamadas de desviantes, pois não se enquadram nesse padrão (NEDER, 1998).

Pelo acima exposto, percebe-se que existe uma valorização da família formada por homem, mulher e filhos em detrimento das famílias de arranjos distintos. Reinke (2006) lembra que essa valorização tem reflexo direto na forma como as pessoas encaram os problemas vividos no seio das famílias, influenciando, inclusive, a percepção dos pesquisadores dessa área. Sendo assim, para se trabalhar com as famílias, é necessário deixar de lado a ideia da família correta ou errada, da família completa ou incompleta, buscando entendê-la com suas particularidades, evitando a taxação de certo e errado.

A família, tendo ela a configuração que tenha, é o primeiro espaço de socialização, responsável por fazer a primeira apresentação do indivíduo à sociedade, aos hábitos, à religião, à cultura, às regras sociais. Em suma, a família é a primeira responsável por apresentar ao novo membro os valores culturais. “A família é considerada como o lugar mais adequado para o desenvolvimento da criança e do adolescente, lugar de aprendizado, de formação de personalidade e de preparação para a vida.” (REINKE, 2006, p. 24). Szymansky (2007) ressalta, entretanto, que, mesmo considerando a família como um importante contexto de

desenvolvimento, não se pode olhá-la como se estivesse atuando isoladamente em relação às outras agências sociais.

No que diz respeito à família e ao envolvimento dos adolescentes com a violência, podemos destacar que o novo papel ocupado pelas mães, que têm de criar os filhos, em alguns casos, sozinhas, trabalhando fora, responsabilizando-se pelas tarefas domésticas, faz com que sobre pouco tempo para que elas possam orientar e cuidar da educação dos filhos. Soma-se a isso o fato de que a figura paterna, que sempre representou figura da autoridade, sofreu também grande transformação nos últimos anos (CALHEIROS; SOARES, 2007). Esses são alguns dos fatores ligados à mudança na configuração da família que contribuem para que ela não consiga atuar de forma a manter seus membros distantes da violência. Saito (2010) lembra que os fatores que desencadeiam a violência são muitos e não podem ser reduzidos a um único aspecto. Por tanto, não há como responsabilizar unicamente a família. As condições da família devem ser entendidas nos contextos social, cultural, econômico e político nos quais ela está inserida. Saito (2010) lembra ainda que, para que as ações em relação ao adolescente em situação de risco funcionem, é indispensável que a família desse jovem esteja incluída na ação.

Assim, a família moderna, que passou por várias mudanças e, em certos casos, enfrenta dificuldades para auxiliar seus membros, especialmente quando há importantes fatores sociais confluindo para aumentar a dificuldade enfrentada por ela, também pode representar importante fator de proteção desses jovens para as situações de risco nas quais eles eventualmente se encontram. Portanto, as famílias, se devidamente amparadas pelo estado e tendo a possibilidade social, econômica e cultural, podem ocupar efetivamente seu papel junto a seus membros.

## **2.5 A violência no contexto escolar**

A violência na escola tem ocorrido com maior constância e é alvo de discussões e estudos das mais variadas áreas do conhecimento. A violência nesse contexto sofre fortes influências da violência que acontece na sociedade como um todo, pois a escola representa um lócus de reprodução do que ocorre na sociedade. Tornaram-se rotineiras notícias jornalísticas dando conta de atos violentos praticados no contexto escolar, ou mesmo ao redor da escola. A própria comunidade escolar comenta fatos ligados ao assunto como algo corriqueiro e em alguns casos



banais. Mas o que há de normal em atos de violência que são praticados, em grande medida, pelos principais atores envolvidos no processo educacional, e que descaracterizam por completo o papel social da escola?

Para tentar responder a essa questão, Abramovay (2002) realizou importante pesquisa sobre a violência no contexto escolar na visão de vários atores educacionais, em 14 capitais brasileiras, e alcançou importantes descobertas não só sobre a incidência da violência no contexto escolar como sobre as causas e alternativas buscadas dentro da própria comunidade escolar para minimizar esse problema. Abramovay (2002) ressalta que este fenômeno é bastante complexo e demanda atenção a fatores que estão dentro do contexto escolar como idade, série, regras de disciplina, projeto político-pedagógico; ou a fatores externos ao contexto escolar, como gênero, etnia, espaço social das escolas, influência dos meios de comunicação, entre outros. Ela acredita que não se podem isolar os fatores ligados ao fenômeno e que ele deve ser pesquisado de forma interdisciplinar.

Schilling (2010) fala de três possíveis dimensões da violência no contexto escolar: a violência contra a escola, violência da escola e a violência na escola. Segundo a autora, a violência contra a escola se caracteriza em geral por ações como pichação, depredação, bombas no banheiro, e em geral estes atos são praticados por ex-alunos. Uma das hipóteses para esse tipo de atitude pode ser a da ambiguidade da qual sofre a escola, que se encontra entre seu papel antigo de transmissão de conhecimento e o papel moderno de cuidar, alimentar, entreter. As pessoas depositam na educação escolar a crença na possibilidade de ascensão social, e quando, por diversos fatores externos ou internos à escola, essa expectativa é frustrada, há uma possibilidade de revolta contra a instituição.

Em relação à violência da escola, Schilling (2010) aponta uma dimensão institucional própria de violência. Este tipo de violência tem a ver com a reprodução que há na escola da sociedade. Uma sociedade desigual pode reproduzir essa questão na escola, assim como questões referentes a preconceito racial, opção sexual, padrões de beleza, que estão presentes na sociedade como um todo e podem ocorrer também na escola. Já em relação à violência na escola Schilling (2010) assevera que ela é resultado da ação das várias dimensões no cotidiano escolar. A autora ressalta que [...]

[...] a violência na escola reflete de formas próprias – há uma série de fatores envolvidos em uma escola onde há queixas de violência – a violência contra a escola (de décadas de descaso e mudanças constantes), a violência da escola, quando reproduz, ao desistir de ensinar, a pobreza e a desigualdade, além a da violência familiar, da violência urbana, a violência econômica e social (SCHLLING, 2010, p. 228).

O já referido estudo feito por Abramovay (2002) traz algumas pistas a respeito do quadro geral da violência nas escolas brasileiras, e do seu impacto na maneira como a escola é vista, especialmente pelos atores educacionais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Uma questão importante encontrada na pesquisa de Abramovay (2002) é a relativa às regras escolares, que aparentemente são feitas só para os estudantes, e são construídas sem uma efetiva participação dos alunos. Essas escolas cometem o que a autora chama de violência institucional, pois impõem regras de forma não democrática. Esse tipo de escola corre maior risco de ocasionar atos de resistência por parte de seus alunos com maior chance de ocorrência de violência.

Em relação ao levantamento sobre os maiores problemas na escola, realizado com os alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, a pesquisa de Abramovay (2002) apontou os seguintes problemas relatados pelos alunos: “alunos desinteressados”, “carências materiais e humanas” e “professores incompetentes e faltosos”, e os técnico-pedagógicos assinalaram como maiores problemas: “carência material e humana”, “alunos desinteressados e indisciplinados” e “pais desinteressados”. Tanto os alunos quanto os técnicos falaram da falta de interesse dos alunos como um fator determinante dos problemas da escola, denotando que a questão da falta de interesse dos alunos é notada pelos dois segmentos.

Abramovay (2002) também fala das práticas de violência mais comumente apontadas pelos participantes da pesquisa. Ela encontrou vários relatos de violência no contexto escolar que incluem brigas, ameaças, empurrões, humilhação, roubos, depredação do patrimônio público e violência sexual. Esses relatos atingem toda a comunidade escolar, mas são mais constantes na relação aluno-aluno. Abramovay (2002) constatou ainda que a violência física é a que possui mais relatos, seguida do dano ao patrimônio e por último a violência verbal que em muitas situações passa despercebida. Ela os engloba ainda em três dimensões que podem ser as responsáveis por tais problemas. São elas: a grande dificuldade de gestão nas

escolas, a violência que está fora e entra na escola e os componentes internos da escola.

Ainda segundo Abramovay (2002), há uma repercussão negativa da violência na identidade escolar, pois a escola é tida como espaço privilegiado de socialização, de transmissão de conhecimento, e passa a ser vista como local perigoso, repercutindo no ensino tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação. A autora lembra que existem contextos de extrema violência onde há escolas seguras e também o contrário. Isso se deve à postura que a escola tem diante do problema. Ela afirma que as escolas que encontrou em sua pesquisa, consideradas seguras, têm como fatores determinantes, apontados pelos atores educacionais: profissionais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, uma escola democrática, aberta ao diálogo, uma boa estrutura física.

A partir da discussão aqui proposta sobre a violência no contexto escolar, percebemos que ela tem aumentado e se agravado nos últimos anos. No entanto percebemos que também existem recursos e iniciativas que podem ajudar a amenizar essa questão. Como apontado por Abramovay (2002) e Schilling (2010), a violência na escola reflete a violência social e a exclusão da qual as minorias são vítimas. Nesse sentido, torna-se necessário o trabalho de efetiva inclusão dessas minorias no processo educacional, permitindo-lhes ter voz.

## **2.6 As medidas socioeducativas e seus paradigmas**

Muito se tem discutido na atualidade acerca dos adolescentes autores de ato infracional. Muitas e diversificadas são as opiniões em relação ao tratamento que deve ser dispensado ao adolescente que se encontra em conflito com a lei. No Brasil, para os adolescentes em conflito com a lei, há a utilização de medidas socioeducativas como instrumento de responsabilização desses jovens. São dois os documentos mais relevantes que expressam as bases teóricas e metodológicas do atendimento socioeducativo; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006). Portanto, sua leitura é indispensável para aqueles que buscam entender as medidas socioeducativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que tem como objetivo principal garantir a proteção integral a todas as crianças e adolescentes. Como tal,

ele traz as diretrizes para o atendimento do adolescente que se encontra em conflito com a lei, acentuando como devem acontecer as medidas socioeducativas. Isto é, prevê critérios para a determinação das medidas socioeducativas para adolescentes. Com o ECA, tal medida não pode ser arbitrária, como antes, mas deve passar a respeitar todos os direitos do adolescente. Esse estatuto determina ainda que para aplicação das medidas é necessário que se leve em conta as peculiaridades relativas à adolescência, além de garantir que o adolescente tenha capacidade de cumprir a medida que lhe foi aplicada e de que seja a mais adequada, levando em conta a gravidade do ato que ele cometeu.

Para a aplicação de cada medida há critérios, tais como a gravidade do ato que foi cometido ou a reincidência do adolescente. Existe a possibilidade de ser aplicada outra medida para o adolescente que não cumpriu a medida mais “leve” que antes lhe foi aplicada e vice-versa. Ou seja, em caso de bom cumprimento de uma medida socioeducativa mais grave, o adolescente pode receber uma medida mais “leve” como progressão de medida.

O ECA prevê cinco tipos de medidas socioeducativas que podem ser aplicadas em separado ou de forma cumulativa. As medidas socioeducativas previstas, segundo Volpi (1999), são:

- advertência – que consiste numa audiência realizada pelo juiz da Vara da infância na qual ele adverte o adolescente e os pais. A advertência é reduzida a termo e assinada pelas partes;
- obrigação de reparar o dano – faz-se por meio da restituição do bem, do ressarcimento e/ou compensação da vítima;
- prestação de serviços à comunidade (PSC) – é a medida na qual o adolescente será inserido em algum contexto social, com o objetivo de prestar serviços em órgãos governamentais e organizações não governamentais, para apreender valores comunitários e compromisso social;
- liberdade assistida – medida aplicada com a finalidade de acompanhar o jovem que permanece em seu contexto social, e auxiliá-lo na manutenção de seus vínculos sociais e familiares, acompanhamento da

frequência escolar, inserção no mercado de trabalho e encaminhamento para cursos profissionalizantes;

- semiliberdade – afasta o adolescente de seu contexto familiar, mas não o priva completamente de seu direito de ir e vir. É uma medida que também visa inseri-lo no mercado de trabalho, na escola e na profissionalização, reinserindo-o gradativamente na sociedade, a partir de sua evolução socioeducativa;
- internação em estabelecimento educacional – que somente deve ser destinada a adolescentes que cometeram atos infracionais graves. Nela, o adolescente fica contido em um sistema de segurança. A internação também tem a prerrogativa de trabalhar a profissionalização, a educação e o trabalho, só que o acompanhamento é feito no contexto da própria instituição.

O Sinase tem como objetivo normatizar o atendimento socioeducativo, viabilizando e norteando as práticas socioeducativas segundo os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em outras palavras: “[...] o Sinase objetiva prioritariamente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2006, p. 21), que implica o respeito ao adolescente como pessoa humana dotada de direitos e que se encontra em condição especial de desenvolvimento e que, por tal motivo, faz jus a atendimento diferenciado que respeite tal condição.

Existem algumas experiências brasileiras pautadas pelo pensamento socioeducativo que rendem bons frutos. Um dos precursores do pensamento socioeducativo no Brasil foi Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), que conta, em seu livro *Aventura Pedagógica*, uma de suas experiências no atendimento de adolescentes em situação de risco. O trabalho desenvolvido pelo educador aconteceu em Minas Gerais em uma unidade da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem) só para meninas. Como a unidade funcionava sobre a égide do Código de Menores, havia meninas em conflito com a lei, com problemas mentais e as que simplesmente eram carentes. O educador relata no livro que seu trabalho partiu do pressuposto de pautar suas práticas pedagógicas na busca da participação e envolvimento das jovens ali presentes, tornando-as sujeito e

construtoras de seu processo de tomada de consciência e mudança de trajetória. Segundo o autor, esse entendimento ele buscou no pensamento freiriano. Antônio da Costa (2001) relata seus percalços no caminho, suas dificuldades e as vitórias conquistadas paulatina e coletivamente. O livro traz o relato da busca por uma educação pautada na democracia e com respeito às diversidades, que finda numa construção coletiva de um processo socioeducativo significativo para todas as partes envolvidas.

Outra interessante e recente experiência que vem sendo desenvolvida é a do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei (Criam), localizado no Rio de Janeiro, tem obtido alguns resultados positivos. É um projeto que visa à descentralização das medidas socioeducativas por meio da municipalização, como é preconizado pelo Sinase, que defende que o adolescente cumpra as medidas o mais perto possível de sua comunidade. Uma característica importante desse projeto é que ele visa promover a inclusão efetiva da unidade de atendimento socioeducativo no contexto social no qual ela está inserida. O projeto oferece cursos profissionalizantes para os adolescentes em conflito com a lei, mas também podem ser realizados por jovens da comunidade sem envolvimento infracionais. Tal proposta possibilita a inclusão dos adolescentes, visto que tanto eles quanto os demais jovens participam dos cursos e interagem. Além disso, propicia que a comunidade veja as medidas socioeducativas como uma porta de desenvolvimento para ela própria (SOARES; DUARTE, 2007).

Assim com estas, outras propostas de atendimento socioeducativo têm conseguido sucesso, entretanto o que se percebe é que nos casos de sucesso há não só uma visão diferenciada sobre esses adolescentes em conflito com a lei, como uma confluência de ações que culminam com a efetivação do atendimento socioeducativo. Para que essa proposta seja efetivada, é necessário que o Estado entenda esse atendimento como política pública indispensável para o adolescente, e que perceba que essa política terá impacto social positivo, inclusive no que diz respeito à diminuição da violência entre os jovens.

Nesse sentido, e considerando os fatores que possibilitam a efetivação das medidas socioeducativas, uma das condições indispensáveis para que ela aconteça a contento e de forma que o socioeducando passe da condição de objeto para a condição de sujeito é a probabilidade de que ele se coloque ativamente, exponha

sua opinião, suas vivências e sua cultura, durante o processo. Também é imprescindível que sua forma de pensar seja não só percebida, como levada em conta em todas as etapas do processo socioeducativo (COSTA, A., 2001).

Freire (1996) pontua que a ação de educação deve sempre partir dos interesses do educando, respeitando sua visão de mundo e reconhecendo a riqueza existente na diversidade de pensamentos e culturas. Do mesmo modo, o autor defende que se deve trabalhar a partir do conhecimento que o educando traz e, a partir daí, expandir sua possibilidade de reflexão sobre o mundo. O que é dito a respeito da educação e dos educandos pode ser igualmente dito quando falamos de socioeducação e de socioeducandos.

Para possibilitar a participação dos jovens em seu processo de socioeducação, é necessário identificar e entender as suas crenças, valores e outros componentes que configuram sua percepção e visão de mundo. Diante disso, descobrir qual é o papel da educação, mais especificamente da escolarização, para a efetivação do processo socioeducativo, é essencial quando se objetiva criar ações que possam vincular o adolescente à escola, e torná-lo sujeito de sua própria história.

## 2.7 O papel da escola na socioeducação

*Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.*

BRANDÃO, 1994.

A educação perpassa toda a vida do ser humano. Desde o momento em que nascemos até o momento em que morremos a educação faz parte do que fazemos, está no que aprendemos e no que ensinamos. Em resumo, ela é intrínseca à existência humana: “Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.17). Ensinar e aprender são coisas que fazemos sempre, mesmo quando não estamos percebendo ou mesmo quando não temos intenção.

O teórico Libâneo (1994) define a educação como [...]

[...] uma modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores modos de agir que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994, p.22-23).

É por meio da educação que a humanidade pode transmitir os conhecimentos que por ela foram acumulados durante vários anos, e, também por meio da educação, a pessoa em desenvolvimento pode entrar em contato com o mundo, podendo, assim, tornar-se um ser social:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p.17).

A educação é o processo que acontece a todo tempo nos mais diferentes contextos, pode ter ou não intencionalidade, e se dá quase sempre por meio de trocas. Não há só uma parte aprendendo nesse processo, mas, sim, uma relação de troca e de aprendizado mútuo. Nesse sentido, e assumindo o importante papel social da educação, em especial da educação formal, que ocupa um lugar de grande relevância na sociedade atual, é que percebemos que a educação tem papel central na efetiva aplicação das medidas socioeducativas. A escola é um dos primeiros e mais importantes ambientes socializadores no qual somos inseridos desde pequenos. Com os avanços na universalização da educação escolar, quase todas as crianças tiveram algum tipo experiência em contextos escolares

Isso não se diferencia no caso dos adolescentes em conflito com a lei. A maior parte deles já teve algum tipo de inserção escolar. No entanto, por diversos motivos, sofreram algum tipo de dificuldade em seu processo de escolarização. Dados referentes a estatísticas do ano de 2009 sobre os adolescentes em conflito com a lei no DF<sup>2</sup> mostraram que, dos 1.472 adolescentes que em média cumpriram medida socioeducativa no DF, 42% deles não estudam, e os motivos vão desde a não efetivação da matrícula até o desinteresse pela escola, ou mesmo a necessidade de trabalhar. Entre os adolescentes que estudam 61% encontram-se no ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que demonstra que mesmo entre os que estudam há uma defasagem idade série,

---

<sup>2</sup> Dados relativos à sinopse estatística elaborada pelas unidades de atendimento socioeducativo e fornecidos pela Secretaria da Criança.



visto que estão na modalidade de educação de jovens e adultos. Apenas 3% dos adolescentes que faziam parte do sistema socioeducativo naquele ano já haviam concluído do ensino médio. Dos adolescentes que estavam no ensino médio, grande parte está no primeiro ano. Os dados ora apresentados mostram que a realidade escolar do adolescente em conflito com a lei é bastante precária e necessita de rápida intervenção dos órgãos responsáveis.

Quando consideramos que tanto o ECA quanto o Sinase apontam os processos de escolarização e de profissionalização como pilares de sustentação da socioeducação, percebemos que estes são âmbitos que devem ser bem trabalhados. As medidas socioeducativas devem funcionar em parcerias com as instituições da rede de atendimento à criança e ao adolescente, o que inclui a escola (BRASIL, 2006). A escola tem papel fundamental na implementação das medidas socioeducativas não só porque ela ajuda a instrumentalizar o adolescente para a profissionalização, mas especialmente pela possibilidade de que ela tenha um caráter humanizador e de transmissão de valores.

Há estudos que apontam a escolarização do adolescente como um fator de proteção em relação a várias questões que podem representar risco ao adolescente, como uso de drogas, porte de armas e envolvimento com atos infracionais diversos. A pesquisa realizada por Gallo e Willians (2008) mostrou, por meio de levantamento em unidades de atendimento de adolescentes que cumprem medidas em meio aberto como a PSC e a LA, que os adolescentes que estudam usam menos drogas, portam menos armas e estão envolvidos em atos infracionais com menor potencial ofensivo para a sociedade.

Freire (2005) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* mostra que a educação pode servir a dois propósitos. O primeiro é o de reprodutora da ideologia dominante, e o segundo o de promotora da emancipação. No primeiro caso, a educação funciona como instrumento das elites para a manutenção do *status quo*. Nesse contexto, os indivíduos oprimidos tomam para si o discurso do opressor e não veem problemas na sua situação. No segundo caso, a educação promove a emancipação e trabalha na perspectiva de dar voz ao sujeito, de possibilitar que ele pense e repense sua história e possa atuar sobre ela, tornando-se protagonista dela. É nesse sentido que a socioeducação percebe a escola como ambiente privilegiado de inserção social, que pode tornar esses adolescentes protagonistas de sua própria

história. A escola pode auxiliar na ressocialização desses adolescentes, na medida em que pode vir a ser um espaço de trocas de saberes, de aprendizagem cultural e social, além de possibilitar a expressão desses jovens. Nesse sentido percebemos que a escola tem uma importante função social, não só no que tange a ressocialização do adolescente, mas em especial no que diz respeito à inclusão deles na sociedade.

Para que haja a efetiva inclusão desses adolescentes no contexto escolar é necessário que barreiras como o preconceito sejam superadas. Incluí-los, assim como no caso do educando com necessidades educacionais especiais, não é simplesmente deixá-los frequentar a escola, mas, sim, pensar em estratégias de ensino que possibilitem que este jovem, que muitas vezes é posto à margem da sociedade, participe ativamente, opine, interaja, se socialize e se torne sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem. A proposta da educação inclusiva é de proporcionar uma educação diferenciada aos diferentes, evitando a exclusão e a segregação. Nessa mesma direção, a escola tem o dever de trabalhar com as diversidades presentes nas questões sociais, em especial quando falamos dos adolescentes em conflito com a lei. Acreditamos que segregá-los, em alguns casos novamente, não é a solução do problema e só contribui para o aumento e a perpetuação da violência, especialmente quando percebemos a escola como importante locus de proteção desses jovens.

Entretanto, para que tal papel seja efetivamente cumprido, faz-se necessário compreender qual é a visão da comunidade escolar em relação a tais jovens e buscar junto com ela alternativas para a efetiva inserção desses jovens. Deste modo, torna-se relevante a pesquisa sobre as representações sociais dos atores educacionais, em especial do professor, uma das peças-chave no processo de escolarização.

## **CAPÍTULO 3 METODOLOGIA**

A metodologia é parte fundamental do projeto de pesquisa. Ela se relaciona estreitamente com a matriz filosófica na qual o autor se fundamentou e em que tipo de pesquisa ele está interessado em desenvolver. A metodologia selecionada precisa estar coerente com a filosofia e os objetivos do trabalho. Gonsalves (2007) lembra que, ao registrar a metodologia utilizada, o autor esclarece a sua postura epistemológica, além de demonstrar como ele percebe a relação sujeito-objeto do conhecimento.

De acordo com Gil (2009, p. 8), método de pesquisa é definido como o “[...] caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento” (GIL, 2009, p. 8). Sob esse prisma, consideramos que o método permitirá a sistematização e a compreensão dos dados da pesquisa para transformá-los em conhecimento.

Ao pensar na metodologia utilizada na presente pesquisa, procuramos levar em conta a que melhor se adaptasse ao complexo fenômeno social pesquisado e à matriz teórica das representações sociais, que também demanda uma metodologia diferenciada. Para tanto, utilizamos técnicas de pesquisa que possibilitaram uma visão mais ampla e geral do fenômeno na percepção do grupo estudado, assim como instrumentos que pudessem captar particularidades em uma dimensão mais qualitativa da pesquisa.

### **3.1 Método**

Esta pesquisa é de caráter exploratório-explicativo, pois segundo Gonsalves (2005) há uma substancial preocupação com a compreensão e a interpretação do fenômeno que está sendo avaliado, bem como com a questão da relação que as respostas têm com as teorias utilizadas no presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa de campo. As informações foram buscadas diretamente com os sujeitos nas escolas. Quanto ao procedimento usado, esta pesquisa se identifica prioritariamente com pesquisas de levantamento dos dados para posterior análise.

Para facilitar a percepção das fases e dos instrumentos utilizados durante a pesquisa, fizemos a divisão em estudo 1 e estudo 2. O estudo 1 visa à apreensão de

características das representações sociais dos professores, por meio da técnica de associação livre de palavras (TALP); o estudo 2 visa ao aprofundamento das análises das representações sociais por meio de entrevista semiestruturada para atingir os objetivos propostos.

Inicialmente vamos apresentar o estudo piloto realizado antes do início efetivo da pesquisa. Tal estudo foi importante para qualificar o trabalho “Representações Sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei”, buscando validar os instrumentos de pesquisa, assim como verificar se havia ou não uma representação social dos professores a respeito do tema.

### **3.2 Estudo Piloto**

O estudo piloto foi realizado em uma escola pública de Samambaia - DF no mês de junho de 2011.

Os instrumentais que utilizamos no estudo piloto foram o questionário de associação livre de palavras e um roteiro de entrevista semiestruturada. Realizamos a aplicação do questionário durante horário de coordenação dos professores. Distribuímos 20 questionários na escola, e apenas 13 foram devolvidos. Dos 13 questionários, dois professores se prontificaram a participar da segunda fase do estudo piloto, com os quais realizamos as entrevistas. Estas foram aplicadas na mesma semana da aplicação dos questionários e também aconteceram na escola durante o horário de coordenação dos professores.

Tanto a direção quanto a coordenação da escola foram bastante solícitas apresentando a pesquisadora para os professores e falando da pesquisa. A própria pesquisadora também a apresentou e explanou dos objetivos. Alguns professores demonstraram resistência em relação ao tema e chegaram a verbalizar que não iriam participar, pois não concordavam que aqueles “menores” estivessem no contexto escolar, já que eles causavam muitos transtornos. Durante o preenchimento do questionário, alguns professores emitiram sua opinião sobre o assunto, alguns afirmaram que achavam que esses adolescentes não deveriam ficar na escola sem acompanhamento constante, outros falaram que acreditavam que a escola poderia ajudar esses jovens.

Os dois professores que participaram da entrevista foram bastante solícitos, e responderam a todas as perguntas. Ao final das entrevistas, os professores fizeram comentários e sugestões que auxiliaram na delimitação de alguns tópicos da pesquisa. Os professores fizeram sugestões relativas à extensão da entrevista, que, segundo eles, poderia ter menos perguntas. Também falaram da dificuldade com alguns termos utilizados, o que nos ajudou a sintetizar algumas questões e torná-las mais claras.

A aplicação dos questionários e a realização de entrevistas foram importantes não só na melhoria dos instrumentais utilizados, bem como para a percepção da possibilidade de estudar as representações sociais dos professores a respeito do tema ora pesquisado. Foi a partir do estudo piloto que tivemos a possibilidade de tornar mais objetiva a pesquisa, em especial o que diz respeito à entrevista.

Como resultado desse estudo piloto, podemos destacar, além da possibilidade de preparação para o trabalho de campo nas escolas que seriam pesquisadas, um recurso de auxílio na melhoria dos instrumentais utilizados, bem como na restrição dos objetivos que estávamos pesquisando.

Em nosso estudo piloto encontramos opiniões dos professores que ligavam fortemente o adolescente em conflito com a lei a três fatores: questões familiares, como, por exemplo, pais ausentes; características que seriam próprias desses adolescentes, como a rebeldia e a irresponsabilidade; ligação dos atos infracionais dos adolescentes a problemas sociais enfrentados por eles.

No estudo piloto, os professores se reportaram mais às drogas. Já nas entrevistas, falaram das legislações, como, por exemplo, o ECA que, segundo eles, não é efetivo para a punição dos adolescentes. Podemos citar algumas frases dos professores que ilustram a visão deles sobre o assunto pesquisado: “os pais desses meninos nunca vêm a escola”, “o estatuto só mostra os direitos, não mostra os deveres das crianças”, “são adolescentes sem opções que não sabem o que fazer da vida”.

Outro ponto importante que transpareceu no estudo piloto foi relativo ao pouco conhecimento dos professores sobre alguns assuntos abordados no presente trabalho, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas

socioeducativas. Eles evidenciaram ter pouco conhecimento sobre esses temas, e, assim como na pesquisa em si, os professores que participaram do estudo piloto, em especial da entrevista, afirmaram que esses assuntos deveriam ser mais bem abordados no contexto da escola por toda a comunidade escolar. Uma das professoras falou: "[...] eu nunca tive que ler o estatuto [...] até tem um aqui na escola, mas eu nunca li [...] acho importante ele ser estudado".

Sá (1998) lembra que não são todos os tipos de indagações que podem ser respondidas à luz da Teoria das Representações Sociais, assim, há necessidade de que o investigador descubra se existem ou não representações do grupo investigado acerca do assunto pesquisado. Portanto, o estudo piloto contribuiu para evidenciar a existência de representações sociais dos professores sobre o tema adolescentes em conflito com a lei.

Os resultados do estudo piloto mostraram a importância de pesquisas na área de representações sociais a respeito deste tema, em especial quando falamos de tão importantes atores educacionais, como é o caso dos professores. Nesse sentido, o estudo piloto possibilitou o conhecimento de diferentes recursos para melhor pesquisar o fenômeno, assim como verificar a apreensão das representações sociais dos professores sobre o assunto, visando à inclusão efetiva desses adolescentes no contexto escolar.

### **3.3 Campo da pesquisa**

A princípio, a pesquisa seria realizada em duas escolas públicas da Região Administrativa de Taguatinga-DF. Isso porque por meio de levantamento realizado na Secretaria de Estado da Criança do DF (Secri/DF),<sup>3</sup> havíamos detectado que as duas escolas eram as que recebiam maior número de adolescentes em conflito com a lei, tanto adolescentes que cumprem medida de liberdade assistida de diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal, tais como Recanto das Emas, Samambaia, Ceilândia e Taguatinga, como alunos que cumprem medida de semiliberdade.

---

<sup>3</sup> Havíamos tentado realizar este mesmo levantamento na Regional de Ensino de Taguatinga, no entanto fomos informados pelos servidores, que eles não realizavam este controle, e, portanto não havia como fornecer os dados.

Contudo, desde o primeiro contato realizado com a primeira escola escolhida, notamos que houve alguns entraves tanto no âmbito da dinâmica escolar quanto no âmbito da receptividade dos gestores da escola. No que tange à questão da dinâmica interna da escola, um fator de grande caráter dificultador foi o fato de a escola não ter horário fixo de coordenação. Seus professores não trabalham em jornada ampliada, ou seja, só trabalham 20 horas, e suas coordenações são encaixadas nessas horas. Segundo a coordenadora educacional, as coordenações acontecem aleatoriamente, não havendo possibilidade de saber quando seria a próxima. Além dessa questão, a própria direção da escola demonstrou muita resistência em relação à matéria da pesquisa e informou que pretendia conferir as respostas dadas pelos professores no questionário. Essa atitude foi rechaçada pela pesquisadora. Ao final, depois do impasse criado, consideramos prudente não realizar a pesquisa nessa escola.

Após a negativa da escola para a realização da pesquisa, resolvemos incluir outras escolas da Região Administrativa de Samambaia-DF, por ser o local no qual a pesquisadora trabalha, o que facilitaria o contato. Por tal motivo, podemos considerar nossa amostra uma amostra de conveniência.

A pesquisa foi realizada em seis escolas públicas das Regiões Administrativas de Samambaia e Taguatinga, sendo que duas das escolas participantes se localizam em Taguatinga e quatro em Samambaia. Escolhemos realizar a pesquisa em escolas de ensino fundamental nas séries compreendidas entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental que, conforme dados estatísticos fornecidos pela Secri-DF, são as séries com maior número de adolescentes em conflito com a lei. Segundo dados mais atualizados que essa secretaria disponibilizou referentes ao mês de novembro de 2011, dos 475 adolescentes que estão estudando e cumprem medida de internação no DF, 405 estão no ensino fundamental, e apenas 70 estão no ensino médio; em relação à medida de semiliberdade, dos 61 adolescentes que estudam 46 estão no ensino fundamental e 15 no ensino médio; e dos 565 adolescentes que estudam e cumprem medida de liberdade assistida 309 estão no ensino fundamental, e 256 no ensino médio.<sup>4</sup> Os dados mostram que tanto entre os adolescentes que cumprem internação e

---

<sup>4</sup> Dado fornecido pela Secri-DF e que são obtidos por meio de sinopse mensal feita pelas unidades de atendimento socioeducativo.

semiliberdade há uma quantidade muito grande no ensino fundamental. Na medida de liberdade assistida, há maior equilíbrio, no entanto o número de adolescentes no ensino fundamental, ainda assim, supera os do ensino médio.

### 3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes do estudo 1 foram 72 professores de escolas públicas da Região Administrativa de Taguatinga-DF e de Samambaia-DF. Eles lecionam entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental.

A tabela 1 traz dados referentes ao perfil dos professores que participaram do estudo 1: sexo, idade, escolaridade e tempo de magistério. Os dados que subsidiaram a tabela foram preenchidos no questionário de livre associação de palavras.

Tabela1: Perfil dos professores participantes do estudo 1. (N= 72)

<b>Professores</b>	Frequência	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	43	60%
Masculino	23	32%
Não declarado	6	8%
<b>Idade</b>		
20-29	6	8%
30-39	21	29%
40-49	25	35%
50-60	8	11%
Não declarado	12	17%
<b>Escolaridade</b>		
Médio	1	1%
Superior	10	14%
Pós-Graduação	53	74%
Mestrado	2	3%
Não declarado	6	8%
<b>Tempo de magistério</b>		
0-10	15	21%
10-20	34	47%
20-30	18	25%
Não declarado	5	7%
<b>Total de participantes: 72</b>		

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa contou com a maioria de participantes do sexo feminino, representando 60% do total de sujeitos. A maior concentração da faixa etária dos



professores participantes é de 30 a 49 anos. O número de professores que têm curso de pós-graduação é de 74%, demonstrando que grande parte deles buscou outras formações depois da graduação para se qualificar. Em relação ao tempo de magistério, 72% dos professores têm entre 10 e 30 anos de magistério, dado que evidencia uma amostra formada por profissionais experientes. No apêndice E, trazemos gráficos que detalham os dados do perfil dos participantes.

Os participantes do estudo 2 (entrevista) foram selecionados a partir da questão final do questionário realizado no estudo 1, que solicita saber a disponibilidade do sujeito para participar da segunda fase da pesquisa. Responderam a esta questão nove professores que se disponibilizaram a participar do estudo e deste sete foram entrevistados.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Graça,<sup>5</sup> que leciona Matemática em turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental em uma escola pública de Samambaia-DF. Ela tem 27 anos e trabalha há dois anos na secretaria com contrato temporário.

A segunda entrevista foi realizada com o professor Gustavo, que leciona Educação Física para turma do sexto ao nonos ano, em uma escola pública de Taguatinga-DF. Ele é pós-graduado em Informática, tem 53 anos de idade e 25 anos como professor da Secretaria de Educação.

A terceira entrevista foi realizada com a professora Suzana. Ela leciona Educação Física em escola pública de Samambaia - DF, tem 37 anos e é professora da Secretaria de Educação há 3 anos. Possui especialização em Fisiologia do Exercício e fez três cursos de capacitação entre 2006 e 2011.

A quarta entrevistada foi a professora Sabrina, que leciona Língua Portuguesa em escola pública de Taguatinga. Ela tem 23 anos de idade e dois anos como professora. Possui pós-graduação em Literatura e realizou três cursos na área de educação nos últimos cinco anos.

A quinta professora entrevistada foi Graziela, que tem 32 anos e trabalha na secretaria de educação há 10 anos. Ela leciona Língua Estrangeira moderna e atualmente não está em sala de aula, pois participa da direção da escola. Tem pós-

---

<sup>5</sup> Os nomes dos professores citados são fictícios, para resguardar-lhes o sigilo e o anonimato.

graduação em Educação Inclusiva e realizou pelo menos três cursos na área de educação, nos últimos cinco anos.

Realizamos a sexta entrevista com o professor Marcos, que trabalha em Samambaia – DF. Ele é pedagogo e atua na sala de recursos de uma escola inclusiva, com turmas entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental. O professor tem 29 anos e trabalha há menos de um ano na Secretaria de Educação e já realizou um curso de capacitação pela própria secretaria.

A última entrevista foi realizada com o professor Armando, da área de Educação Física e também é formado em Pedagogia. Ele tem 31 anos e atua como professor da Secretaria de educação há um ano. Possui especialização em orientação educacional.

As entrevistas foram realizadas com três professores do sexo masculino e quatro do feminino. A professora mais jovem a participar da entrevista tem 23 anos e o professor mais velho 53. Todos os professores que participaram das entrevistas realizaram cursos após a graduação.

### **3.5 Instrumentos da pesquisa**

Os instrumentos utilizados na pesquisa consistiram em um questionário de livre evocação de palavras e uma entrevista semiestruturada com seis questões.

#### *3.5.1 Estudo 1*

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário, que se caracterizou por ser de livre evocação de palavras (conforme Apêndice A). Segundo Gil (2009), o questionário possibilita o acesso a maior número de respondentes, garante o anonimato deles e possibilita a livre expressão de opinião, sem influência do pesquisador.

O questionário de livre evocação de palavras foi aplicado antes da entrevista, e contém questões do tipo abertas, que visam captar as representações sociais e questões fechadas, que objetivam caracterizar os sujeitos da pesquisa.

O instrumento de evocação livre de palavras aqui proposto se caracteriza por revelar projeções mentais de forma espontânea e descontraída, revelando

também conteúdos implícitos e latentes que podem ser mascarados em falas individuais. Ele também possibilita a obtenção de conteúdos semânticos de maneira objetiva e rápida, facilitando a compreensão do discurso dos indivíduos.

Denise Oliveira *et al.* (2005) explicam detalhadamente os passos do questionário de livre evocação de palavras:

[...] a técnica de livre evocação consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos do mais importante para o menos importante (OLIVEIRA D. *et al.*, 2005, p. 575).

Denise Oliveira *et al.* (2005) explicam como a técnica é aplicada, por meio não só da evocação de palavras, mas também da hierarquização de importância que a palavra tem para o sujeito, o que possibilita a melhor apreensão da representação social do sujeito e a obtenção do possível núcleo central das representações.

### 3.5.2 Estudo 2

O segundo instrumento, uma entrevista semiestruturada contendo seis questões (conforme Apêndice B), buscou captar nos entrevistados suas representações sobre os adolescentes em conflito com a lei, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a violência em geral e a violência no contexto escolar, pois estes são temas recorrentes na questão do adolescente em conflito com a lei, e que não poderiam deixar de ser abordados na presente pesquisa. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, uma vez que tal análise é um dos métodos mais adequados para a apreensão das representações sociais, tendo em vista que possibilita a livre verbalização do sujeito, e que a linguagem é um dos mais importantes veículos de fomentação das representações sociais.

## 3.6 Procedimentos preliminares

No intuito de garantir a ética da presente pesquisa, solicitamos autorização da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), instituição responsável por autorizar pesquisas nas escolas da rede pública de ensino e das escolas nas quais desenvolvemos a pesquisa. Foi realizado trabalho de esclarecimento e divulgação da pesquisa com os responsáveis pelas escolas e com

os potenciais participantes, como o preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido, deixando claro a todos a garantia do anonimato.

Aplicamos os questionários nos turnos matutinos e vespertinos. Na primeira escola, localizada em Taguatinga, entregamos 40 questionários e 16 foram devolvidos. Na segunda, também localizada em Taguatinga, entregamos 30, e 11 foram devolvidos. Nas duas primeiras escolas de Samambaia, entregamos 25 em cada uma, e foram devolvidos dez em uma delas e 14 em outra. Na quinta escola, entregamos 30 e tivemos 13 devolvidos; na última escola entregamos 20 e obtivemos oito, totalizando 170 questionários entregues e 72 preenchidos. Destes, quatro voltaram sem o preenchimento do verso, o que impossibilitou o levantamento dos dados acadêmicos e pessoais desses sujeitos de pesquisa. Das seis escolas nas quais realizamos a pesquisa, somente conseguimos aplicar pessoalmente os questionários em três delas. No restante, foi solicitado pela coordenação que os questionários fossem aplicados pela própria equipe da escola aos professores. Sentimos alguma resistência dos professores em relação aos questionários. Alguns negaram o preenchimento depois de os termos entregado, ou mesmo o devolveram sem preenchê-lo.

A seleção dos professores que iriam participar da segunda fase da pesquisa (entrevista) foi realizada a partir do questionário, já que havia um item final nele inquirindo se haveria disponibilidade para participar da segunda fase da pesquisa. Dos 72 questionários recolhidos, nove professores aceitaram participar da segunda fase da pesquisa. Em dois casos não foi possível realizar a entrevista, em um deles porque o telefone que o professor nos forneceu não funcionava, e em outro porque marcamos várias vezes a entrevista, e a professora não compareceu. Realizamos, então, as entrevistas com sete professores das seis escolas. Apenas uma escola teve mais de um professor entrevistado.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola em que o professor atuava, sendo agendadas previamente com eles, respeitando os horários e locais mais convenientes para os professores e todas foram gravadas em aparelho de gravação sonora. A pesquisadora fez uma explanação inicial a todos os participantes a respeito do tema, da questão do sigilo e da ética na pesquisa, além de solicitar a todos o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido. Não houve contratempo na realização das entrevistas, e todos os professores foram

bastante solícitos ao responder às perguntas. O tempo médio de cada entrevista foi de 15 minutos.

### **3.7 Procedimentos das análises de dados**

Para o tratamento dos dados foi utilizado o *software Evoc* e a técnica de distribuição dos termos produzidos em um quadrante de quatro casas (VERGÈS, 1982, 1984). O produto desse levantamento foi estruturado de maneira que pudesse ser avaliado por esse sistema, o qual é utilizado para a análise de vocábulos e é constituído por um conjunto de programas que possibilitam a análise de evocações de palavras (PAREDES *et al.*, 2001). A adaptação de Vergès (1982, 1984) visa apontar dados relativos não apenas aos conteúdos das representações, mas também às estruturas das representações (OLIVEIRA, D. *et al.*, 2005).

#### *3.7.1 Estudo 1*

No primeiro estudo, foi realizado levantamento de palavras ou frases por meio do questionário de livre evocação de palavras. No apêndice F temos a lista completa das palavras citadas pelos professores.

Denise Oliveira *et al.* (2005) afirmam que a técnica de evocação livre de palavras com o formato aqui proposto de análise é bastante produtiva, pois possibilita a identificação de elementos constitutivos do conteúdo das representações sociais. É também uma importante técnica para estudar estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo. Permite uma visão das dimensões semânticas específicas das representações sociais.

A análise aqui proposta é baseada na teoria do núcleo central de Abric (2000) utilizada por outros pesquisadores, como, por exemplo, Vergès (2000) para buscar instrumentos que caracterizassem o núcleo central, aspecto de grande relevância na análise das representações sociais.

Abric (2000) apresenta o núcleo central das representações como a parte mais rígida e menos mutável das representações, pois dificilmente sofre mudanças. Outro importante recurso trazido por essa proposta é o da análise dos elementos periféricos das representações, que também tem sua relevância, pois tanto eles

podem vir a tornarem-se elementos centrais das representações como também podem apontar elementos da subjetividade de cada sujeito.

A distribuição em quatro quadrantes, como mostra o quadro 2 a seguir, proposto por esta metodologia, trará uma classificação das palavras evocadas, a partir da quantidade de vezes que os termos são citados e também leva em conta a importância que o sujeito atribuiu àquele termo:

		ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
		Frequência	1º Quadrante Núcleo Central
3º Quadrante Periferia próxima	4º Quadrante 2ª periferia ou periferia distante		

Quadro 2: Referência da disposição dos quadrantes para análise de evocação de palavras. Fonte: Adaptado de Ribeiro (2000).

O *primeiro quadrante* é provavelmente o núcleo central da representação social estudada. Ele traz os elementos evocados em primeiro lugar. São os termos que primeiramente são associados ao termo indutor, pelo grupo. São considerados os elementos mais importantes.

O *segundo e terceiro quadrantes* são os elementos que provavelmente compõem o sistema periférico das representações. São termos menos evocados, mas também são importantes para a compreensão das representações. Eles são tidos como a periferia mais próxima.

O *quarto quadrante* é composto pelos elementos da segunda periferia, pois não são tão prontamente evocados, estão mais ligados a elementos da individualidade do sujeito.

Realizamos em primeiro lugar a análise de todas as palavras evocadas pelos professores nos questionários (apêndice F), em seguida, as análises das palavras principais, que os professores apontaram como as mais importantes (apêndice G), para realizar comparação entre as duas análises. Por último realizamos levantamento e comentário das frases utilizadas pelos professores para explicar o termo apontado por eles como o mais importante. Essa proposta de análise é uma adaptação da proposta de Ribeiro (2000), realizado no Laboratório de

Psicologia Social do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

### 3.7.2 Estudo 2

Para a análise dos dados das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo, a partir de uma adaptação da técnica de Bardin (2006). A análise de conteúdo tem como ponto de partida, segundo Franco (2008), a mensagem, seja verbal, seja não verbal, o objetivo da análise de conteúdo é o de entender essa mensagem de modo que ela possa ser organizada e tratada. A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que visa trabalhar sistemática e objetivamente com os conteúdos das mensagens, para obter indicadores que permitam a realização de inferência em relação a tais mensagens (Triviños, 2009). Por tal motivo, a análise de conteúdo se mostra uma das técnicas mais adequadas para processar e inferir as mensagens transmitidas em entrevistas.

Bauer e Gaskell (2002) explicam que as vantagens da utilização da análise de conteúdo estão pautadas no fato de que esse método é bem documentado e já foi amplamente utilizado, além de possibilitar análise de documentos históricos e poder lidar com grande quantidade de dados. Quando tratamos de pesquisas na área de representações sociais, como é o caso da presente pesquisa, a utilização da análise de conteúdo se mostra muito importante, tendo em vista que esse estudo lida com a análise dos sentidos que os indivíduos conferem às mensagens verbais ou simbólicas. A análise de conteúdo nos permite estudar valores, crenças e emoções, estudos que têm forte relação com os estudos da Teoria das Representações Sociais.

Para o presente trabalho, estamos levando em conta não só o conteúdo latente das representações dos professores sobre o tema, mas também buscamos entender os conteúdos implícitos das falas dos professores, que trazem em si significados relevantes para o entendimento do fenômeno.

Os passos utilizados para realizar a análise no presente trabalho seguem uma adaptação do trabalho de Bardin (2006), a partir do livro *Análise de Conteúdo*:

- a) transcrição das entrevistas gravadas em áudio;

b) realização da pré-análise do material por meio de leitura flutuante do material para reconhecer o material pesquisado; separação das respostas para as seis perguntas da entrevista; e delimitação do *corpus* de análise, visando diferenciar o material relevante para a elucidação de nossos objetivos de pesquisa;

c) realização de agrupamento das perguntas dos participantes de forma a juntar as respostas dadas a cada uma das perguntas pelos sete participantes, para que ficassem juntas todas as repostas à pergunta número 1, as respostas à pergunta número 2 e, assim, sucessivamente, até concluir. Esta fase objetiva a melhor visualização de respostas parecidas dadas pelos professores para a mesma pergunta;

d) separação dos temas abordados pelos entrevistados em cada questão, levando em conta a temática e as nomenclaturas utilizadas nos estudos de cada área, para agrupar as respostas dadas pelos entrevistados;

e) definição das unidades de análise a partir de palavras ou frases que possam criar ilhas de significado em torno das quais se aglutinam outras palavras ou frases, diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa para possibilitam a análise dos conteúdos que o pesquisador quer compreender;

f) por último, realização do agrupamento por classes das respostas dadas pelos professores para as perguntas. Cada pergunta deu origem a um quadro de referência para a análise dos dados. Realizamos o tratamento estatístico simples dos dados, apresentando o total de ocorrências e a porcentagem dessas ocorrências em relação ao total delas, fato que possibilitou não só a percepção de um determinado número de respostas, como também a visualização da representatividade dessas respostas em relação ao total.



## **CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise dos dados é parte extremamente importante do projeto de pesquisa. É por meio dela que o pesquisador poderá, de fato, lançar luz ao problema por ele proposto para investigação. A seguir, realizamos a análise dos dados recolhidos para compreensão do fenômeno pesquisado na presente dissertação.

### **4.1 Análise de dados do estudo 1**

O estudo em tela tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores de escolas públicas do ensino fundamental do sexto ao nono anos sobre os adolescentes em conflito com a lei. O estudo 1 é fruto da análise do questionário de associação livre de palavras (Apêndice A), aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Em primeiro lugar, foi solicitado aos participantes que complementassem com seis palavras ou frases que primeiro lhe viessem à mente, a partir de um termo indutor. Em seguida solicitou-se aos participantes que enumerassem em ordem de importância três palavras por eles citadas, e por último que escrevessem o que significava para eles a palavra ou frase colocada em primeiro lugar na ordem de importância.

Os resultados produzidos pelo programa são apresentados em quatro quadrantes. Eles são organizados tendo em vista não só o número geral de vezes que determinada palavra aparece, como também a importância que o respondente atribui àquela palavra. O termo indutor utilizado em nosso questionário de associação livre de palavras foi: Para você adolescente em conflito com a lei é...

Os passos que seguimos para a análise foram os seguintes: primeiramente realizamos a análise de todos os termos que surgiram durante a pesquisa, por meio do *software Evoc*, que resultou na tabela 2 deste trabalho; em seguida realizamos análise apenas das palavras apontadas como principais pelos professores, que resultou na tabela 3, e por último procedemos à análise dos significados que os professores atribuíram às palavras apontadas em primeiro lugar por eles, que resultou no gráfico 1.

A seguir, temos a primeira tabela gerada a partir das análises do programa *Evoc* das seis palavras ou frases dos professores relacionadas ao termo indutor: Para você, adolescente em conflito com a lei é... – primeira pergunta do questionário utilizado na presente pesquisa.

Tabela 2: Elementos da representação social dos professores sobre os adolescentes em conflito com a lei em função da frequência e ordem média de evocação. (N=72)

		Ordem Média de Evocação – Adolescente em conflito com a lei.					
		Inferior a 3		Superior a 3			
FREQUÊNCIA	λ = 6		Freq.	Rang.		Freq.	Rang.
				<b>Abandono familiar</b>	21	2,619	Impunidade
		<b>Sem limites</b>	16	2,563	Leis permissivas	7	3,571
		<b>Omissão do Estado</b>	11	2,364	Necessita de ajuda	7	3,14
		<b>Rebelde</b>	8	2,625			
	De 3 a 5		Freq.	Rang.		Freq.	Rang.
		Delinquente	4	2,750	Drogas	5	3,200
		Família desestruturada	4	2,750	Falta educação	5	3,400
		Marginalizado	4	2,750	Irresponsável	5	3,000
		Problemático	4	1,250	Confuso	4	3,500
		Desigualdade social	3	2,667	Inconsequente	4	3,250
		Imaturo	3	2,333	Sem oportunidade	4	4,250
		Sem perspectivas	3	2,667	Ausência de Deus	3	4,000
					Autoafirmação	3	3,000
					Carente	3	3,667
					Desafio	3	4,333
					Desobediente	3	3,667
					Falta autoestima	3	4,000
					Investimento educação	3	3,667
					Não teme punição	3	3,667
					Políticas públicas	3	3,000
					Violento	3	4,333

Número total de palavras: 354 – número total de palavras diferentes: 204.

Fonte: Dados da pesquisa.

O possível núcleo central, tendo em vista a teoria de Abric (2000), das representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei é composto por quatro ideias: **a de abandono familiar, sem limites, omissão do Estado e rebeldes.**

A terminologia que apareceu mais frequentemente em 21 ocorrências e com maior intensidade de importância, apresentadas pelos professores foi *abandono familiar*. Muitos professores ligaram a questão do adolescente em conflito com a lei diretamente ao abandono familiar, apontando este como um dos principais fatores que levam o adolescente a entrar em conflito com a lei. Os professores atribuem um

forte peso à influência familiar para que o adolescente se envolva em atos infracionais. Deste modo, podemos traçar um paralelo entre o presente estudo e outras pesquisas realizadas, como, por exemplo, a pesquisa de Albuquerque e Alvez-Mazzotti (2003), que também foi realizada com professores e investigava as representações desse grupo em relação a adolescentes em situação de risco. Nessa pesquisa, as autoras encontraram uma forte responsabilização da família, por parte dos professores. A pesquisa realizada por Espíndula e Santos (2004), com os assistentes em desenvolvimento social responsáveis pelo atendimento dos adolescentes em conflito com a lei também mostrou que esse grupo responsabiliza os pais pelos comportamentos antissociais dos adolescentes.

A família é uma instituição presa em um contexto social, cultural e econômico, e como tal ela sofre as alterações e influências do contexto no qual está inserida. Essa importante instituição não pode ser entendida sem uma visão ampla de suas mudanças, compreendendo que ela sofre pressões ligadas ao contexto socio-histórico do qual faz parte. Avaliá-la a partir de um ponto de vista preconceituoso, que condene as novas formações que ela vem assumindo, ou mesmo que a responsabilize irrestritamente pelas dificuldades enfrentadas por seus membros, inviabiliza não só o entendimento dessa instituição, como importantes ações em relação a ela (REINKE, 2006).

As palavras *irresponsável*, *rebelde* e *sem limites* denotam que os professores dão importância a fatores individuais em sua formulação das representações ligadas ao tema. Isso pode representar uma tendência dos professores em colocar toda a carga da responsabilidade dos atos infracionais sobre o indivíduo. Quando assim procedemos, não levamos em conta outros fatores que influenciam a situação na qual o sujeito se encontra, não podemos negar fatores individuais que podem tornar um adolescente mais suscetível ao envolvimento infracional, tampouco podemos negar todos os fatores socioeconômicos culturais e históricos presentes nesse fenômeno (JOST, 2010, p. 2). Além desse fator, outro que chama a atenção é de que os termos utilizados pelos professores para designar o adolescente em conflito com a lei podem também estar ligados à ideia corrente relacionada à própria fase da adolescência, tida como conturbada e de manifestações constantes de rebeldia (LICO; WESTPHAL, 2010).

Os professores também apontaram a questão da falta de ação do Estado. Em relação a essa questão, por meio da terminologia *omissão do Estado*, eles revelam que conferem grande relevância às funções que esse organismo deveria exercer para evitar que os adolescentes entrem em conflito com a lei. Esta é uma dimensão muito importante do fenômeno da violência, e inclui o adolescente praticante de atos violentos, pois o Estado tem papel central para a diminuição da exclusão social, possibilitando a esses jovens acesso a bens sociais de extrema importância, tais como saúde, educação, cultura, esportes, lazer. O acesso deles a esses serviços pode ajudar a mantê-los distantes da criminalidade e protegidos da violência (CALIMAN, 2008; GALINKIN, 2006; CALHEIRO; SOARES, 2007; ODALIA, 1983).

Análise preliminar do núcleo central das representações sociais dos professores a respeito deste tema possibilita a percepção de que eles atribuem à família grande responsabilidade em relação aos desvios de conduta dos adolescentes. Mostra que os professores creditam à família grande parte da responsabilidade pelo envolvimento dos filhos com atos violentos. Eles também conferem grande significado a fatores individuais, de personalidade, ou de comportamento.

Em relação aos elementos periféricos do segundo quadrante das representações dos professores, dois elementos presentes nas representações sociais desses atores sociais e também de outros grupos, conforme pesquisa de (MENIN, 2005; ESPÍNDULA; SANTOS, 2004), são as questões da impunidade e das leis permissivas. É comum o surgimento de opiniões contrárias à forma como as legislações tratam os adolescentes em conflito com a lei. A mídia costuma veicular informações contrárias à forma como as legislações tratam os referidos adolescentes. Sendo assim, notamos que as representações dos professores têm algumas particularidades, mas também seguem, em certa medida, as representações da população em geral. Também chama atenção o fato de um número significativo de professores apontar esses adolescentes como pessoas que necessitam de ajuda, o que pode representar uma possibilidade de mudança da representação desses profissionais da educação e mudar a trajetória infracional dos adolescentes, dependendo do auxílio que recebam.

O terceiro quadrante traz elementos periféricos das representações dos professores, que ressaltam importantes indicações sobre o que esse grupo pensa a respeito dos adolescentes em conflito com a lei. Questões referentes à família aparecem novamente com a terminologia *família desestruturada*. Os professores ainda qualificam os adolescentes como *delinquentes*, *problemáticos*, *imaturos* e *sem perspectivas*. Os professores apontaram fatores sociais como marginalização e desigualdade social.

No quarto quadrante, expomos os elementos da periferia distante. Nele podemos ressaltar o aparecimento da questão das drogas e de termos ligados à educação. Nos quadrantes anteriores não apareceu nenhuma menção dos professores ao papel da educação na questão dos adolescentes em conflito com a lei. Há também a ligação dos professores entre as infrações dos adolescentes e a ausência de Deus na vida deles.

A seguir, apresentamos o quadro no qual consta a análise apenas das palavras apontadas pelo professor como as principais. Elas foram obtidas por meio da questão nº 2 do questionário: Agora, entre as 6 (seis) palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera mais importantes.

Tabela 3: Elementos principais da representação dos professores sobre adolescente em conflito com a lei. (N= 72).

		Ordem Média de Evocação – ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.					
		Inferior a 3		Superior a 3			
FREQUÊNCIA	^ = 4		Freq.	Rang.		Freq.	Rang.
		<b>Abandono familiar</b>	11	1,273	Impunidade	5	1,600
		<b>Sem limites</b>	7	1,429	Investimento educação	5	3,000
	<b>Omissão do estado</b>	7	1,143	Necessita ajuda	4	1,750	
	De 2 a 4		Freq.	Rang.		Freq.	Rang.
		Inconsequente	2	1,000	Criminoso menor	2	1,500
		Irresponsável	2	1,000	Exclusão educação	2	2,000
					Falta autoestima	2	2,000
					Família desestruturada	2	1,500
					Imoral	2	1,500
				Leis permissivas	2	1,500	
			Pratica delitos	2	2,000		
				2	1,500		

Número total de palavras: 146 / Número total de palavras diferentes: 103.  
Fonte: Dados da pesquisa.

A análise das palavras principais aponta uma coincidência entre as que compõem o núcleo central das palavras citadas pelos professores. **Abandono familiar, sem limites e omissão do Estado** estão presentes nos dois quadrantes referentes ao núcleo central. O termo rebelde foi único que não se repetiu. A questão do abandono da família voltou a ser a mais evocada e de maior importância apontada, denotando a forte relevância que tem para as representações sociais dos professores, dando indícios de que é um dos principais elementos do núcleo central da representação dos professores sobre o assunto.

No quadrante 2, surgiram as terminologias *impunidade* e *necessita ajuda*, que também estavam presentes no segundo quadrante da análise anterior. Um elemento novo que surge na análise das palavras principais é o do investimento em educação, que somente aparece no quarto quadrante da análise geral. No terceiro quadrante, temos as palavras *irresponsável* e *inconsequentes*, que também só apareceram no último quadrante da análise das palavras gerais. No último quadrante os professores voltam a citar fatores individuais como denotam os termos *criminoso menor*, *imoral*, *pratica delitos*, *falta autoestima*. Mencionam novamente problemas familiares, com a terminologia *família desestruturada*, e referem-se também à exclusão educacional e às leis que são permissivas.

Comparando o núcleo central apontado pela análise das palavras gerais listadas pelos professores e as apontadas como as mais importantes ou principais, notamos que o provável núcleo central das representações sociais dos professores está na questão do abandono familiar, na falta de limites dos jovens e na questão da omissão do Estado. Esses resultados apontam para uma forte responsabilização da família pelo envolvimento infracional do adolescente, centrando nela a maior parte da responsabilidade, fato que deve ser repensado, visto que a própria família padece de vários problemas e que ela por si só não tem conseguido suprir todas as necessidades desses jovens, as quais a cada dia são maiores (SAITO, 2010).

Por meio da questão nº 2 do questionário de associação livre de palavras havíamos solicitado que os professores colocassem em ordem de importância as três palavras ou frases, para eles, as mais importantes. Em seguida, pedimos que dessem o significado daquela que haviam enumerado em primeiro lugar, por meio do seguinte comando: Dê o significado da palavra ou frase que você apontou como sendo a mais importante, ou seja, a que está em primeiro lugar.

O gráfico 1 foi elaborado a partir do levantamento da palavra apontada em primeiro lugar pelos professores. Aglomeramos as palavras segundo os fatores aos quais elas estavam se referindo, conforme vemos a seguir:

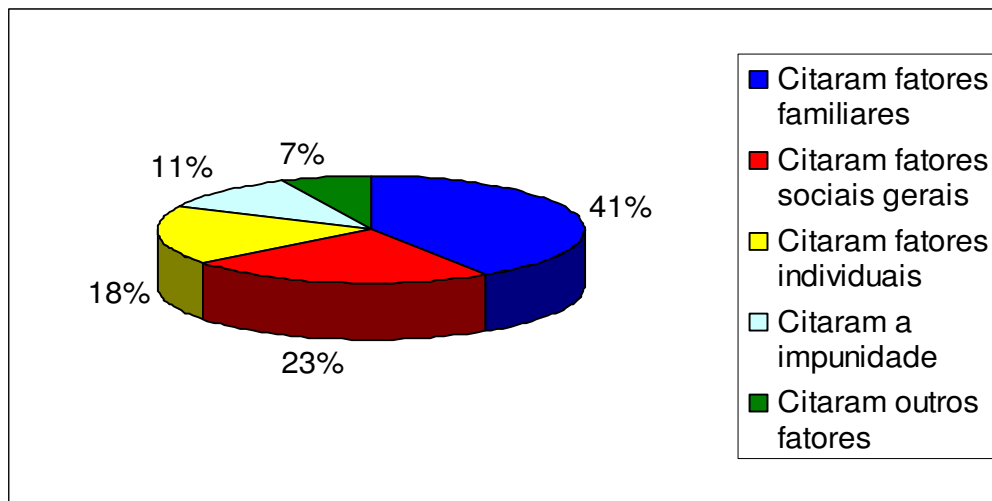


Gráfico 1: Levantamento da palavra apontada pelo professor como a mais importante.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Trinta professores, que representam 41% do total de 72 professores, apontaram fatores familiares em primeiro lugar como a mais relevante e a mais representativa das seis palavras colocadas por eles no instrumental da TALP, sobre adolescentes em conflito com a lei. Estas são algumas das frases utilizadas pelos professores para dar significado aos termos ligados à família:

A família é o principal pilar na vida de qualquer humano, portanto, o diálogo em família é essencial para a formação do adolescente.

[...] Não há mais preocupação por parte dos pais em transferir valores aos filhos e estes estão indo de choque contra a sociedade, instituições escolares e religiosas.

[...] A família que é a base de todo ser humano está em decadência. Os pais não amam seus filhos e vice-versa. Falta Deus no coração das pessoas.

[...] Geralmente o adolescente que está em conflito com a lei foi anteriormente atraído por essa vida porque os pais se tornaram ausentes em sua vida.

[...] Família, pois tudo que acontece de bom e de ruim (seus conflitos) devem-se a orientação familiar, que deve mostrar sempre os valores certos e caminho correto, para seu desenvolvimento social.

[...] Que foi criado em uma família desestruturada com pais ausentes, omissos e permissivos.

[...] Família que não acompanha o dia-a-dia de seus filhos, não impõe limites, não estabelece regras, criam pessoas que não podem ter frustrações ou limites na sociedade.

[...] A família tem se ausentado da vida familiar dos filhos, com isso cada vez mais os jovens tem se envolvido em crimes por falta de afeto, limites bons exemplos no ambiente familiar.

[...] O adolescente em conflito com a lei é aquele que vem de família desestruturada.

[...] No meio educacional é perceptível que a família não é presente, pelo menos a maior parte, isso faz com que se crie uma visão de falta de regras.

As frases elaboradas pelos professores para dar significado aos termos ligados à família apontam para uma visão da família moderna como desestruturada e que não consegue apoiar seus filhos. Os professores apontam a família como a base de sustentação, chegando, em alguns casos, a colocar a responsabilidade quase total na família, como no caso da frase: “o adolescente em conflito com a lei é aquele que vem de família desestruturada”. Esse tipo de pensamento é parcial, pois não leva em conta outros fatores que contribuem para que o adolescente entre em conflito com a lei: sociais, econômicos, históricos, que confluem para que o fenômeno da violência ocorra (PERES *et al.*, 2010).

O gráfico também aponta que 23% citaram em segundo lugar fatores sociais. Seguem algumas das frases que eles utilizaram para dar significado ao termo que apontaram nesse patamar:

A importância do ter em detrimento do querer ser nesta sociedade do consumo, pelo excesso de propagandas da mídia que molda a identidade do jovem contemporâneo.

Reflete a grande epidemia mundial de violência infanto-juvenil, juventude sem limites, uso de drogas.

É um cidadão que fica à margem da sociedade estando o tempo todo sujeito à violência.

Segurança, educação e lazer, que faltam nas redes sociais são mais investimentos dos nossos governantes nas redes sociais, principalmente na educação.

Falta apoio incentivo para seu desenvolvimento como cidadão e pessoa que deve ser respeitada em toda sua essência.

As frases utilizadas mostram a preocupação dos professores em relação aos problemas sociais, que são um importante fator de risco para que o adolescente se evolva em atos violentos. Os professores ponderaram sobre a falta de serviços essenciais, de redes sociais e também sobre fato de que esses jovens estão à margem da sociedade. A exclusão social da qual boa parte desses jovens são vítimas é, em muitos casos, um dos principais fatores determinantes do envolvimento do adolescente com atos infracionais (CALIMAN, 2008).



Um total de 18% dos professores levantou fatores individuais dos adolescentes como a causa principal dos adolescentes estarem em conflito com a lei. A seguir, transcrevemos algumas frases que a este respeito:

Aquele que faz o que quer, acha que pode tudo e não respeita nada nem ninguém.

O adolescente quer se sentir livre e acha que as leis os impedem disso. Ex: Carteira de motorista só aos 18 anos, proibição de cigarro e álcool.

Não obedece às leis.

Criminoso é aquele que atenta contra as leis justas e democráticas; é aquele que traz infelicidade aos cidadãos de bem; é aquele que deve ser punido pelo que faz.

Os professores levantaram questões como falta de limites e rebeldia dos adolescentes como fatores que podem contribuir para que entrem em conflito com a lei. Um professor falou que os adolescentes em conflito com a lei são criminosos e que deveriam ser punidos pelo que fazem.

Entre os professores participantes, 11% assinalaram a impunidade como o principal fator. Enumeramos a seguir algumas frases dos professores para atribuir significado aos termos por eles apontados: “É ajudado por leis permissivas que não punem quem faz algo errado. Leis precisam ser repensadas, refeitas. O aluno não obedece nem aos pais e nem aos professores, não existem leis. Acredita na impunidade”.

Esse pensamento parece estar pautado por crenças de que o problema da violência e do ato infracional praticado por adolescentes está nas leis que não os punem efetivamente. O que vemos é que algumas pessoas pensam que só o simples fato de se criarem leis mais duras ou mesmo de se reduzir a maioria penal seria a resolução do problema da violência (SAITO, 2010).

Por último, 7% dos professores citaram fatores variados como razão principal para o adolescente estar em conflito com a lei: falta de religião, falta de educação e necessidade de ajuda.

## **4.2 Análise de dados do estudo 2**

O estudo 2 da presente pesquisa objetiva, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas, identificar as representações dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei; verificar as representações sociais dos

professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; verificar as representações sociais dos professores sobre a violência.

O quadro 3, referente à categoria 1, foi construído com base na primeira pergunta do roteiro de entrevista: O que você pensa a respeito da violência na atualidade. O quadro a seguir foi organizado de acordo com a adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006).

RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>CLASSES</b>		
<b>AUMENTO DE INTENSIDADE</b>	7	22
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Frequente</li> <li>➤ Generalizada</li> <li>➤ Fato</li> <li>➤ Pandemia</li> <li>➤ Mais comum do que gostaríamos</li> <li>➤ Aumentou muito</li> </ul>		
<b>FATORES FAMILIARES</b>	7	22
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ausência de valores familiares</li> <li>➤ Questão familiar</li> <li>➤ Pais muito ausentes</li> <li>➤ Forma como os pais tratam os filhos</li> <li>➤ Família violenta geralmente gera filhos violentos</li> </ul>		
<b>FATORES SOCIAIS</b>	7	22
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sociedade cada vez mais violenta</li> <li>➤ Pouco poder aquisitivo</li> <li>➤ Grupo dos excluídos</li> <li>➤ Influência de amizades</li> <li>➤ Grupos</li> <li>➤ Meio em que convive</li> </ul>		
<b>FATORES INDIVIDUAIS</b>	5	16
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Está presente dentro da pessoa</li> <li>➤ Padrão de atitude</li> <li>➤ Comportamento do adolescente em si</li> <li>➤ Falta de respeito do adolescente em relação a todos</li> <li>➤ Crianças predispostas para este tipo de coisa</li> </ul>		
<b>FATORES MIDIÁTICOS</b>	3	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tem sido mais divulgada</li> <li>➤ Fatos relatados na mídia</li> <li>➤ Exploração midiática da violência</li> </ul>		
<b>OUTROS</b>	3	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estímulo sensorial dos jovens</li> <li>➤ Muito pior em comparação com antigamente</li> <li>➤ Cada vez mais ousados, violência ocorre em qualquer lugar</li> </ul>		
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Quadro 3: Categoria 1: Violência na atualidade.  
Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir do quadro de referência, podemos constatar que todos os professores entrevistados relataram que têm crescido a violência de maneira geral. Alguns deles chegam a falar em violência generalizada, ou mesmo em uma pandemia. As citações sobre aumento da violência foram de sete ocorrências, correspondendo a 22% do total.

Os resultados apontam no sentido de responsabilizar a família pela violência ocorrida na atualidade. Os professores falam da ausência dos pais, da maneira como os pais tratam os filhos e da violência que está presente na própria família, que faz com que os filhos fiquem violentos. Os professores em seu contato com os alunos fazem a constatação de uma questão que está presente na sociedade atual, a das mudanças de papel no seio das famílias e da dificuldade que as famílias, especialmente as de classes populares, têm em continuar cumprindo seu papel (CALHEIROS; SOARES, 2007). O professor Armando expressa seu entendimento: “[...] a questão familiar mesmo, eu acho que os pais de hoje são muito ausentes na família” (ARMANDO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Os professores ressaltaram a importância de fatores sociais na construção da violência. Eles chamam a atenção para a exclusão social, para a sociedade cada vez mais violenta e para influência dos grupos e dos amigos. O número de respostas nesse sentido foi de sete, representando 22% das ocorrências.

Aqui os professores chamam a atenção para uma dimensão muito importante do envolvimento desses jovens com atos infracionais, pois os fatores sociais, como exclusão, falta de acesso a bens culturais e a serviços do Estado, aliam-se ao fato de que em algumas comunidades são muitos os jovens nessa situação, que acabam por se unir em grupos, e por falta de opções, podem se envolver em atividades ligadas à criminalidade (CALIMAN, 2008; GALINKIN, 2006; CALHEIRO; SOARES, 2007; ODALIA, 1983). O professor Marcos fala dessa questão: “Acho que a violência na atualidade está muito relacionada ao pouco poder aquisitivo que eles têm e ao meio que eles convivem” (MARCOS, PEDAGOGO SALA DE RECURSOS).

Os professores também fazem relação entre fatores ligados às características individuais, tratando a violência como um fenômeno presente no sujeito, como algo que ele traz em si. Esse fator obteve cinco ocorrências e

representa 16% do valor total. Os professores fizeram referência às características internas e aos padrões de atitudes, falaram da falta de respeito e de predisposição dos adolescentes para cometer atos infracionais. Esse tipo de pensamento que tende a apontar o sujeito como o único responsável pela situação na qual ele se encontra pode ser fonte de formação de estereótipos negativos que podem levar ao preconceito (GONZÁLES-CASTRO; UBILLOS 2011; LIMA, 2011). Podemos notar esse pensamento nas falas das professoras:

Eu acredito que a violência é um fato, né é uma realidade que está presente, tanto dentro da pessoa, né através da visão que ela vai assimilando do mundo, então ela vai construindo ali um padrão de atitudes, de [...] de reações, né e essa violência se manifesta (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

O próprio comportamento do adolescente em si, a gente acaba comparando de quando a gente era adolescente, de quando agente era criança [...]. Então assim, eu acho que piorou muito principalmente em relação ao respeito (GRAZIELA, PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA).

Eles fazem relação entre a fase do desenvolvimento que os adolescentes estão vivendo com a violência. Esse pensamento demonstra um entendimento da fase da adolescência como fase conturbada que favorece o surgimento de comportamentos de risco e violentos (LICO; WESTPHAL, 2010).

Outros fatores citados pelos professores são a divulgação midiática e a socialização, eles surgem com o mesmo número de ocorrências – três – e com 9% em relação ao total de 32 ocorrências. Os professores chamam atenção para exploração da violência feita pela mídia. Eles também atribuem importância à influência do convívio social dos jovens, como as más amizades. Por último, houve algumas falas em um sentido diferenciado, reportando-se à amplitude que a violência vem tendo e à questão de estímulos, como jogos violentos.

Por meio do quadro 3 de referências, percebemos que os professores participantes priorizam, em suas falas, fatores ligados à família e às características individuais.

O quadro 4, categoria 2, a seguir é fruto da tabulação das respostas relativas à pergunta: Você acha que a violência tem acontecido com mais violência na escola?

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>FATORES LIGADOS AO ALUNO</b>		6	36
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alunos atraem-se por tudo que é ruim</li> <li>➤ Alunos tratam a violência como se fosse normal</li> <li>➤ Perturbação mental dos jovens</li> <li>➤ Agressivos ao falar</li> <li>➤ O comportamento do aluno piorou muito</li> <li>➤ Falta respeito</li> </ul>			
<b>INTENSIDADE DE OCORRÊNCIA</b>		4	23
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Está cada vez pior</li> <li>➤ Violência na escola cada vez maior</li> <li>➤ Algo que ficou banal</li> <li>➤ Recorrente no ambiente escolar</li> </ul>			
<b>FATORES FAMILIARES</b>		4	23
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que ocorre na escola é reflexo do que ocorre em casa</li> <li>➤ Família violenta geralmente gera filhos violentos</li> <li>➤ Pais não envolvidos com a educação dos filhos</li> </ul>			
<b>FATORES SOCIAIS</b>		1	12
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Meio dela a torna violenta o que reflete na escola</li> <li>➤ Violência sempre voltada para a escola</li> </ul>			
<b>FATORES MUDIÁTICOS</b>		1	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escola está mais na mídia</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>

Quadro 4: Categoria 2: Violência no contexto escolar.  
Fonte: Dados da pesquisa.

O maior número de ocorrências dos professores aponta a violência no contexto escolar como fruto de fatores ligados ao próprio aluno. Os educadores mencionam a perturbação mental, o comportamento e o falta de respeito dos alunos. Segue fala da professora Graziela relatando como percebe as atitudes violentas dos adolescentes: “Então a gente percebe que o aluno de hoje, um não respeita o outro, eles não respeitam os pais, por consequência não respeitam o professor, isso aí gera uma situação de tensão mesmo dentro da escola” (GRAZIELA, PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA).

As ocorrências referentes à intensidade da violência e aos fatores ligados à família foram em número de quatro, representando 23% do total. Os professores afirmam que a violência no contexto escolar tem crescido, tendendo para uma banalização por parte dos alunos que a consideram normal e corriqueira. Essa tendência a respeito da violência também aparece, por exemplo, na pesquisa de Abramovay (2002), que encontrou esse mesmo pensamento dos atores

educacionais a respeito da violência na escola. A autora chama a atenção para o perigo da naturalização da violência.

Em relação à influência da família, os professores ressaltam a ausência da participação familiar no contexto escolar e a reprodução pelos jovens da violência que vivenciam no contexto familiar: “Você já tem uma [...], já imagina como é o relacionamento, e a atitude dele na escola é um reflexo do que acontece em casa. Isso não tem como separar uma coisa da outra” (GRAZIELA, PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA). Outro relato é o do professor Marcos a respeito da família:

[...] se ela convive dentro de casa com pais violentos mãe agride o marido com palavras e o marido agride a mãe com palavras, geralmente ela se torna uma criança um pouco violenta, às vezes com a forma que ela fala, e isso vai refletir na vida dela, na escola, na rua (MARCOS, PROFESSOR PEDAGOGO SALA DE RECURSOS).

A família é apontada pelos professores como forte fator de influência na criação e na reprodução da violência em geral e na escola. Os professores percebem e apontam a família como uma dimensão importante na questão da violência.

O quinto quadro, categoria 3, que segue abaixo, fala sobre os professores terem, ou não, presenciado cenas de violência no contexto escolar. Os professores foram unânimes ao dizer que já presenciaram cenas de violência no contexto escolar. Um deles disse que em sua escola atos de violência física acontecem pelo menos uma vez por semana.

CLASSES	RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>VIOLÊNCIA ENTRE PARES</b>		13	42
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Briga entre alunos</li> <li>➤ Xingamentos</li> <li>➤ <i>Bullying</i></li> <li>➤ Agressão aluno com aluno</li> <li>➤ Agressão entre alunas que poderia ter sido fatal</li> <li>➤ Agressão verbal constante a colegas</li> <li>➤ Violência física</li> <li>➤ Briga entre alunos em sala</li> <li>➤ Rixa entre diferentes tribos</li> </ul>			
<b>VIOLÊNCIA ENTRE PAIS E FILHOS</b>		5	16
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pai batendo em filho</li> <li>➤ Filho batendo em pai</li> <li>➤ Violência na relação pais e filhos</li> <li>➤ Se é assim na escola, imagina na família</li> </ul>			

CLASSES	RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>VIOLÊNCIA ALUNO-PROFESSOR</b>		3	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Agressão verbal aluno-professor</li> <li>➤ Aluno agride fisicamente professor</li> <li>➤ Ameaça professor e direção</li> </ul>			
<b>GENERO E VIOLÊNCIA</b>		3	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Meninas batem em meninas</li> <li>➤ Meninas vão em cima de meninos</li> <li>➤ Meninas brigam por motivos fúteis</li> </ul>			
<b>DEPREDAÇÃO DE PATRIMÔNIO PÚBLICO</b>		2	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aluno chuta patrimônio</li> <li>➤ Bate portas</li> </ul>			
<b>VIOLÊNCIA FAMÍLIA PROFESSOR</b>		1	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Violência na relação professor-família</li> </ul>			
<b>OUTROS</b>		4	13
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mãe agrediu outro aluno que bateu em seu filho</li> <li>➤ Violência escola de rico e de pobre</li> <li>➤ Brigas por pontos de drogas</li> <li>➤ Professor foi vítima de violência quando estudava</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>31</b>	<b>100</b>

Quadro 5: Categoria 3: Foi vítima ou presenciou atos violentos no contexto escolar.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à violência no contexto escolar, todos os professores relataram terem presenciado casos em suas respectivas escolas. A maior incidência foi da violência que ocorre entre pares, em número de 13 e a porcentagem em relação ao total foi de 33%. Os professores fizeram vários relatos sobre atitudes violentas que consideraram graves no contexto escola. A maior parte dos relatos é concernente à violência entre os próprios alunos:

Outro dia, [...] duas meninas, aparentemente brincando, uma subiu nas costas da outra, que a levava em direção a sala, aí veio uma terceira pessoa, né, propositadamente se chocou contras a meninas. A que tava sobre as costas, né, da que andava, caiu, bateu a testa no cimento, né e inchou o olho, que parecia que ela tinha levado um soco no olho, [...] o médico que a atendeu, segundo ela relatou, disse que por um milímetro ela teria ficado fatalmente ferida, por [...] proximidade com uma veia importante (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Há duas semanas teve uma briga feia dentro de sala de aula. O aluno tem uma namorada dentro de sala aí um menino deu em cima da namorada dele [...] ele partiu para cima dentro da sala de aula [...] ele pegou e partiu para cima do outro e começou a dá murro na cara do outro, até cortou os dedos dele, eu tive que entrar na frente [...] (MARCOS, PROFESSOR PEDAGOGO SALA DE RECURSOS).

Os professores trazem fortes relatos sobre atos violentos entre os alunos, inclusive dentro de sala de aula. Entre eles, violência verbal e prática de *bullying*.<sup>6</sup> Na pesquisa anteriormente citada, realizada por Abramovay (2002), também foi encontrada maior ocorrência de relatos de violência entre pares.

Outro relato que apresentou grande ocorrência – cinco –, representando 13% do total foi da violência entre pais e filhos. Os educadores apontaram varias incidências de brigas familiares no próprio contexto escolar, e se referiram às consequências negativas da agressividade que os alunos vivenciam no contexto familiar têm reflexo no comportamento escolar. Novamente os professores levantam a questão da violência que ocorre no seio familiar e que é reproduzida no contexto escolar por pais e filhos. Os professores trazem relatos desses acontecimentos:

Eu já presenciei assim, até filho bater em pai, dá uma tapa na mãe na frente do professor né, então você percebe se isso acontece dentro da escola, imagina como é na família? (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

É pai batendo em filho na nossa frente, né, é filho batendo em pai, também na nossa frente, coisa assim (SUZANA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Os relatos sobre violência aluno-professor e sobre a mudança de padrão ligada ao gênero e à violência, tiveram ambas três ocorrências, representando cada uma 8% do total. Em relação às agressões aos professores, elas vão desde físicas, passando pelas verbais e chegando à ameaça ao professor e à direção da escola. Um dado que chamou atenção foi o de que os professores notaram um aumento em relação à ligação entre pessoas do sexo feminino e a violência no ambiente escolar: “as meninas andam cada vez mais agressivas” (GRAÇA, PROFESSORA DE MATEMÁTICA); “as meninas batem nas meninas, nos meninos. Até então era coisa de menino” (SUZANA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA); “[...] a gente tem reparado que quem tem brigado mais são as meninas entre elas, e por motivos fúteis” (GRAZIELA, PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA). As falas dos professores denotam certo estranhamento pelo fato de as meninas também estarem inseridas em conflitos na escola. Tal visão pode estar ligada às

---

<sup>6</sup> *Bullying* é um termo em inglês (*bully* – “valentão”) utilizado para descrever formas de violência verbais, físicas ou psicológicas, intencionais ou repetitivas praticado por um indivíduo ou um grupo para intimidar outro indivíduo incapaz de se defender. Disponível em: <<http://bullyingportalprofessor.wordpress.com/>>.



concepções sobre a mulher como ser frágil e dócil por natureza, e também ao fato de a agressividade e a violência estarem vinculadas à imagem masculina.

Houve também duas ocorrências sobre danos ao patrimônio, uma sobre violência entre família e professor e ainda uma sobre violência da família de um aluno para com outro aluno e uma sobre brigas por ponto de drogas. Um professor comentou que já foi vítima de agressão quando era aluno da rede pública de ensino. Outro referiu-se à democratização da violência na escola, pois, segundo ele, ela tem acontecido tanto nas escolas de ricos quanto na de pobres.

O quadro 6, categoria 4, que se segue, mostra as repostas dos professores em relação ao ECA. Quatro dos professores entrevistados alegaram que não conheciam o ECA, apenas conheciam o que ouviram falar na televisão, ou mesmo o que haviam escutado de outras pessoas. Dois deles afirmaram que conheciam e um disse conhecê-lo apenas superficialmente. Esses resultados apontam para uma falta de conhecimento dos professores em relação ao estatuto, ou mesmo para um conhecimento superficial, baseado apenas em opiniões de terceiros, ou no que a mídia fala a respeito do assunto.

CLASSES	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<p>➤ <b>RESPOSTAS</b></p> <p><b>ESTATUTO VISTO DE FORMA DESFAVORÁVEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tem medidas ruins</li> <li>➤ Tem contribuído um pouco para a violência</li> <li>➤ Tem sido utilizado como escudo protetor</li> <li>➤ Erro no estudo ECA causa aumento atos infracionais</li> <li>➤ Passa a mão em crianças problemáticas</li> <li>➤ Ineficiente na proteção e na disciplina do menor</li> <li>➤ Favorece impunidade</li> <li>➤ Se pode cometer um crime deve responder</li> <li>➤ Muito flexível diante da realidade</li> <li>➤ Documento veio ajudar e acabou prejudicando</li> <li>➤ Aluno se vê com mais direitos que deveres</li> <li>➤ Deveria ter penas mais duras</li> <li>➤ Penas mais duras para crimes graves</li> <li>➤ ECA é a decadência da educação</li> <li>➤ ECA abre brechas para que coisas ruins aconteçam</li> <li>➤ Falta aplicabilidade</li> <li>➤ Na realidade de hoje pode ser contestado ponto a ponto</li> <li>➤ Rasgar e jogar fora</li> </ul>	21	42
<p><b>ESTATUTO VISTO DE FORMA FAVORÁVEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Importante instrumento de proteção das crianças e dos jovens</li> <li>➤ Instrumento bastante adiantado</li> <li>➤ Tem medidas boas</li> <li>➤ Criado para proteger</li> <li>➤ Instrumento fantástico</li> <li>➤ Lei moderna</li> <li>➤ Estatuto é rico</li> </ul>	7	14

CLASSES	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>DEVE SER ESTUDADO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alvo de estudo na escola</li> <li>➤ Não foi debatido não foi discutido</li> <li>➤ Constantemente discutido no ambiente escolar</li> </ul>	4	8
<b>RESTRINGE PODER FAMILIAR</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estado se intromete em ações que poderiam ser da família</li> <li>➤ Oficializar falta de competência da família</li> </ul>	3	6
<b>PRECISA SER REVISTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rediscutido com a sociedade</li> <li>➤ Ultrapassado</li> <li>➤ Deve ser feito novo estatuto</li> </ul>	3	6
<b>OUTROS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Garante os direitos só no papel, na prática ele não acontece.</li> <li>➤ Não compreendemos o alcance dele</li> <li>➤ Não concorda com a redução da maioria penal</li> <li>➤ Perspectiva de que ele possa ser efetivamente usado para proteger</li> </ul>	4	8
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Quadro 6: Categoria 4: Conhecimento e opinião sobre o ECA.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao ECA, houve 21 ocorrências, que representam 42% do valor total, ressaltando características negativas. Alguns dos termos utilizados pelos professores para falar da insatisfação em relação ao ECA foram: “ele tem sido usado com escudo protetor”; “passa a mão na cabeça de criança problemática”; “documento veio para ajudar, mas acabou prejudicando”. Essas e as outras frases que constam do quadro 6 expõem a visão dos professores sobre o ECA.

Podemos encontrar alguns dos pensamentos dos professores a respeito do ECA nos trechos que seguem:

Na minha opinião, esse estatuto da [...], é como oficializar a falta de competência da família hoje, né ai tem o estatuto para abrandar, pegar aquela criança que é problemática, tal, passar a mão. [...] Só garante direitos, esquece os deveres perante a lei. Para ter liberdade tem que ter o dever. [...] Tem que rasgar o ECA e jogar fora (SUZANA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

[...] eu acho que o estatuto é muito protetor das crianças, eu acho que se a criança pode cometer um crime ela tem que ser capaz de responder por aquele crime, não sei se estou sendo muito rigoroso pelo fato de ser uma criança, mas assim [...] Tem crianças que matam e se ela mata, ela tem que responder, não ficar no máximo dois anos, [...] (ARMANDO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

[...] [O ECA] foi criado para proteger, na minha opinião, o que eu não conheço, que eu não conheço fundamentalmente, mas para proteger e para disciplinar o menor, mas ele é ineficiente na duas, nessas [...] nesses dois tópicos a que ele se propõem, ele é ineficiente, na minha opinião. É na verdade uma arma para [...] como é que posso dizer? [...] para deixar

impune né, assim, são menores né, mas os atos que eles cometem não vejo nem adulto cometendo (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Pelas falas dos professores, notamos que muitos deles acreditam que o ECA é um instrumento que visa somente à proteção da criança e do adolescente e que promove, assim, o sentimento de impunidade entre eles. Os professores tratam o ECA como um instrumento que apenas garante direito aos adolescentes e crianças, e não cobra deveres. No entanto não percebem que essa legislação traz consigo direitos e deveres, pois prevê em si as medida socioeducativas, que são uma forma de responsabilização do adolescente, adequada a sua fase de desenvolvimento. O ECA também prevê a obrigatoriedade de que crianças e adolescentes estudem, realizem atividades positivas para seu desenvolvimento psicossocial, além de proibir a criança e o adolescente de realizarem práticas contrárias que atentem contra seu próprio desenvolvimento (COSTA, A., 2006).

A opinião contrária ao ECA é muitas vezes embasada em pensamentos repassados pela mídia ou mesmo em uma construção coletiva que não passou por um estudo mais aprofundado desse instrumento e sua relevância (NOVO, 2006). Como alguns professores comentaram, não há um estudo sistemático do ECA. Houve quatro indicações por parte deles relativas à importância do estudo do estatuto: “[...] ele [o ECA] deveria ser alvo de estudo na escola e [...] entre os professores, na [...] assim [...] trazendo a comunidade escolar para fazer este estudo dentro da escola e os alunos também [...]” (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Houve também sete ocorrências de opiniões favoráveis ao ECA, ressaltando seu papel de proteção em relação a crianças e adolescentes e classificando-o como uma legislação moderna e avançada para a realidade brasileira:

É um instrumento bastante adiantado que, para o nosso país, mas que foi incompreendido desde a época que ele foi instaurado, acredito que do governo Collor foi uma das coisas boas que aconteceu naquele período foi o Estatuto da Criança e do adolescente (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Os professores parecem realizar avaliação positiva do ECA como instrumento de proteção de crianças e adolescentes. Entretanto fazem ressalva quanto à capacidade de responsabilizar os adolescentes por atos violentos que eventualmente cometam. Mesmo os professores que ressaltaram aspectos positivos do estatuto, fizeram ressalvas sobre pontos do estatuto com os quais não

concordam. No entanto é importante notar que esses professores estão valorizando o avanço que o ECA representou no que tange à proteção das crianças e dos adolescentes. Como nos lembra Ramidoff (2008), o ECA é um importante instrumento de proteção da criança e do adolescente, que visa à garantia de direitos desse público.

Obtivemos ainda três ocorrências que apontaram o estatuto como uma ferramenta de restrição do poder familiar pelo Estado, e a mesma quantidade de respostas falando da necessidade de haver uma reformulação do ECA. Seguem frases relativas a estas duas ocorrências:

[...] toda vez que o Estado se intromete, vamos dizer assim, em ações que poderiam ser tomadas pela família, a não ser que a criança esteja em risco de ameaça grave, é cercear a liberdade da família na... na condução do seu processo educativo (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

[...] Na minha opinião, esse estatuto é como oficializar a falta de competência da família hoje, né... ai tem o estatuto pra abrandar, pegar aquela criança que é problemática e tal, e passar a mão (SUZANA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

[...] o ECA é muito flexível diante da situação que a gente tem hoje, eu acho que deveria se fazer um novo estatuto, que seja mais rígido, mas presente, mais atual, eu acho que este está um pouquinho ultrapassado diante do que a gente tem hoje, entendeu (ARMANDO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Por meio das duas primeiras respostas os professores demonstram preocupação com a perda de poder familiar que o ECA pode representar. Na opinião dos professores é como se o Estado estivesse realizando uma intervenção na vida privada das pessoas. No entanto o estatuto não tem por objetivo retirar o poder da família, mas, sim, de limitá-lo, tendo em vista que as crianças e os adolescentes não são objetos, que podem ser tratados pela família de qualquer forma. O estatuto vem para proteger seus beneficiários de sofrer qualquer tipo de violência, apesar de nem sempre alcançar seus objetivos, mesmo porque não é só de leis que as mudanças são feitas, elas demandam ações que estão para além das leis em si (SOUZA, 2009).

Alguns professores acreditam que o Estatuto da Criança e do Adolescente deve ser reformulado ou mesmo trocado por outro estatuto que seja mais rígido com os adolescentes. Falta de certo modo uma visão mais ampla da questão dos adolescentes em conflito com a lei que faça os professores perceberem que o simples fato de termos leis mais rígidas, punindo e excluindo esses adolescentes do

convívio social, não fará o problema da violência acabar. É importante salientar que o tratamento diferenciado proposto pelo ECA a adolescentes e crianças se deve ao fato de que esse público se encontra em uma fase na qual eles não têm total capacidade de entendimento de seus atos, o que não significa que eles não serão responsabilizados, mas, sim, que essa responsabilização acontecerá de maneira diferente (LICO; WESTPHAL, 2010).

Encontramos resultados diversificados sobre o ECA: garantir os direitos apenas no papel, e não na prática; seu alcance nem sempre é compreendido; deve ser usado efetivamente para proteger crianças e adolescentes. Nesse contexto, um professor externou discordância relativamente à redução da maioridade penal.

O quadro 7, categoria 5, traz as respostas dos professores em relação ao que o ECA estabelece sobre os adolescentes em conflito com a lei. Apenas um professor relatou conhecer de fato o que o ECA dispõe em relação ao adolescente em conflito com a lei. Quatro professores relativizaram sua afirmação dizendo que sabiam alguma coisa, ou que o conheciam superficialmente; dois informaram que não sabiam nada em relação ao tema. Outra vez detectamos a falta de conhecimento, ou conhecimento parcial, baseado muitas vezes apenas na opinião de terceiros.

RESPOSTAS CLASSES	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>TRATAMENTO AO ADOLESCENTE VISTO DE FORMA NEGATIVA</b> ➤ Responsabilização não funciona ➤ É o estado conivente ➤ Problema é a proteção do ECA ➤ Proteção do ECA faz com que a criança e o adolescente estejam mais influenciados ➤ Em alguns pontos tem que ser mais rigoroso com eles	6	30
<b>MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NÃO FUNCIONAM</b> ➤ Jovens piores, mais violentos ➤ Estabelecimentos correccionais formam novos infratores ➤ Não existem instituições sérias que faça um trabalho de correção	3	15
<b>ADULTOS USAM MENORES EM CRIMES</b> ➤ Adultos jogam atos em cima das crianças para se livras ➤ Adulto alicia o adolescente porque este não pode ser punido	2	10
<b>IMPUNIDADE</b> ➤ O adolescente não é punido em só uma medida ➤ Completou 18 ou 21 está livre para continuar	2	10
<b>TRATAMENTO AO ADOLESCENTE VISTO DE FORMA FAVORÁVEL</b> ➤ Acha que deve haver uma proteção, sim	1	5

CLASSES	RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>OUTROS</b>		6	30
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não se diz crime se diz ato infracional</li> <li>➤ Não é crime é infração que o adolescente comete</li> <li>➤ Para cada delito há um tipo de pena</li> <li>➤ Jovem responde no máximo por 2 ou 3 anos</li> <li>➤ São tratados pela escola como qualquer outro aluno</li> <li>➤ Às vezes ministramos aulas a adolescentes em conflito com a lei e nem sabemos</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Quadro 7: Categoria 5: O que o ECA fala sobre adolescentes em conflito com a lei.  
Fonte: Dados da pesquisa.

O entendimento dos professores sobre o que o ECA estabelece a respeito do adolescente em conflito com a lei foi visto negativamente pela maioria dos professores. Tivemos seis relatos afirmando que a responsabilização do ECA não funciona, que protege muito os adolescentes e que é conivente com os adolescentes em conflito com a lei, entre outras ocorrências. Esse pensamento fica explicitado nas respostas que se seguem:

[...] essa proteção [do ECA] faz com que, eu acho que as crianças e adolescentes eles estejam mais influenciados a cometerem as coisas, porque o estatuto ele é flexível, então já que ele é flexível, eu acho que ele está abrindo brechas para que muitas coisas ruins possam estar acontecendo (ARMANDO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

[...] esses atos infracionais eles estão acontecendo de maior..., com maior intensidade devido a um erro que nos temos no estatuto do ECA, tá, pessoalmente eu acredito que deveria ser diminuído a idade penal do alunos [...] (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

O pensamento dos professores em relação à forma como o ECA trata o adolescente em conflito com a lei traz em si uma ideia de punição nos moldes do que Foucault (2009) aponta em seus estudos, pois não visa apenas à punição pelo ato, e não percebe a necessidade de um olhar mais amplo sobre o fenômeno.

Os professores ressaltaram outros fatores que eles consideram que desabonam o tratamento que o ECA prevê para os adolescentes em conflito com a lei. Eles afirmam que não há de fato aplicação de medidas que funcionem, e os jovens saem piores depois do cumprimento das medidas. Três frases enfatizaram que as medidas socioeducativas, na verdade, não funcionam. Essas ideias estão aqui expressas:

[...] mas acho que na verdade essa responsabilização não funciona muito. Não acredito que seja eficaz. Eu acho que quando se aplica essas medidas,

a gente vê esses jovens voltando piores e mais violentos e cometendo os mesmos delitos (GRAÇA, PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

[...] essas medidas são correccionais, mas ao bem da verdade não corrigem, nos não temos instituições, sérias que sejam do meu conhecimento, que realmente faça um trabalho de correção, nos vemos ai, [eles] não tem ocupação útil e ai o que acontece e que esses meninos, esses meninos [...] eles se tornam aprendizes de infratores de gravidade maior (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Os professores apontam uma realidade que eles vêem e que é a realidade de grande parte das medidas socioeducativas que de fato não são aplicadas da forma como preconizam o ECA e o Sinase, e que por tal motivo na grande maioria dos casos não cumprem o papel para o qual foram idealizadas. No entanto é importante ressaltar que quando devidamente aplicadas e quando regidas pelos princípios norteadores pelos quais foram pensadas, as medidas têm a possibilidade de alcançar seus objetivos, como nos casos das experiências de Antônio da Costa (2001) e do Criad apresentada por Soares e Duarte (2007).

Houve ainda duas ocorrências relacionadas ao estatuto e à impunidade dos adolescentes e duas relatando que os adultos aliciam os adolescentes para o cometimento de crimes: Eis uma delas:

A gente sabe que hoje os grandes crimes são cometidos por menores, porque os adultos utilizam, licenciam (sic) o adolescente, ele faz tudo, mas não pode ser punido, quando ele é punido, ele não é punido né, tem alguma medida, tal, logo, logo, completou dezoito anos, ou vinte e um dependendo, tá livre pra continuar, né? (sic) (SUZANA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Apenas um professor foi favorável ao tratamento do ECA em relação aos adolescentes em conflito com a lei. Os professores trouxeram ainda em suas falas outros pontos como: “não se diz crime, se diz ato infracional”; “não é crime, é infração que o adolescente comete”. Isso nos leva a crer que os professores já começaram a se familiarizar com um vocabulário menos estigmatizante. Eles trouxeram ainda relatos de outras características do atendimento ao adolescente que eles conheciam, como, por exemplo, que para cada delito há um tipo de pena e que o jovem responde no máximo por dois ou três anos. Uma das professoras relatou que eles são tratados pela escola como qualquer outro aluno e que às vezes eles ministram aulas a adolescentes em conflito com a lei sem saber.

O último quadro é alusivo às respostas dos professores sobre a pergunta relativa ao adolescente em conflito com a lei:

CLASSES	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<b>RESPOSTAS</b> <b>CARACTERÍSTICAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alguém que cometeu uma ação contra a sociedade</li> <li>➤ Não tem boa conduta</li> <li>➤ Não segue o que é moral e certo</li> <li>➤ Vai contra os direitos dos outros</li> <li>➤ Não conhece seus próprios deveres</li> <li>➤ Coloca à prova os valores que ele não acredita</li> <li>➤ Acha-se acima da justiça, da lei e da ordem</li> <li>➤ A lei é para os outros</li> <li>➤ Xinga, agride fisicamente</li> <li>➤ Rouba</li> <li>➤ É contra a lei</li> <li>➤ Sem limites</li> <li>➤ Não aceita autoridade</li> <li>➤ Contestador</li> <li>➤ Está em conflito com ele mesmo</li> <li>➤ Imediatista</li> <li>➤ Agressivo</li> </ul>	18	38
<b>FATORES FAMILIARES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Família desestruturada</li> <li>➤ Péssimo acompanhamento familiar</li> <li>➤ Não tem formação e amparo familiar</li> <li>➤ Núcleo familiar está se esfacelando</li> <li>➤ Problema sério na família</li> <li>➤ Família tem que estar presente de forma dominante</li> <li>➤ Comportamento da família com os filhos não era normal antigamente</li> <li>➤ Fruto de uma gravidez não planejada, que pode levar à rejeição da criança</li> <li>➤ Se o filho é assim é porque a família também deve ser assim</li> <li>➤ Família é toda problemática</li> </ul>	13	28
<b>FATORES SOCIAIS E ESTATAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Drogas</li> <li>➤ Alcoolismo</li> <li>➤ Abusos diversos canalizados para a violência</li> <li>➤ Problema da sociedade</li> <li>➤ Está em conflito com a lei por causa do meio em que vive</li> <li>➤ Meio social</li> <li>➤ Estado tem que estar presente de forma dominante</li> <li>➤ Governantes colocam estes adolescentes no crime</li> <li>➤ Desvio de verba que poderia ser usada na socioeducação</li> </ul>	8	17
<b>SENTIMENTO DE IMPUNIDADE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sabe que pode fazer porque está com garantias</li> <li>➤ Os direitos deles não podem colocar em risco o direito do outro</li> <li>➤ Acha que até 18 anos não será chamado à responsabilidade</li> <li>➤ Adolescentes estão contra a lei e nada está acontecendo</li> </ul>	4	8,5
<b>OUTROS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ruas e escolas cheias de adolescentes em conflito com a lei</li> <li>➤ Morte de três ex-alunos na “bandagem”</li> <li>➤ Ação multidisciplinar – escola, família, governo para que as coisas mudem</li> <li>➤ Se não for cuidado será mais perigoso amanhã, sairá mais caro para o Estado.</li> </ul>	4	8,5
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Quadro 8: Categoria 6: O que é um adolescente em conflito com a lei? Descreva.  
 Fonte: Dados da pesquisa.



A maior parte das respostas os professores aponta características dos adolescentes em conflito com a lei. O número de respostas foi de 18, representando 38% do total de respostas. Algumas das características mencionadas pelos professores foram: “não têm boa conduta”, “acham-se acima da justiça, da lei e da ordem”, “sem limites”, “imediatistas” e “agressivos”. Todas as afirmações dos professores apontaram apenas para características negativas dos adolescentes em conflito com a lei, podendo denotar uma representação negativa que eles têm em relação a esse público.

Seguem algumas das frases que os professores utilizaram para caracterizar os adolescentes em conflito com a lei:

[...] Acho que ele seria um adolescente que tem em sua vida o fato de que ele cometeu uma ação que vai contra o que a sociedade espera de boa conduta, né [...] o que a sociedade prega de moral e certo, né (GRAÇA, PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

[...] é um adolescente que está colocando em prova os valores que não acredita, ele é um contestador, só que ele não um embasamento, ele não tem uma fundamentação, [...] ele simplesmente, ele faz essa contestação por se sentir protegido, ele não faz por se sentir contestador [...] (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

[...] Para mim, o adolescente em conflito com a lei e como eu vejo muitos que estão dentro da minha sala de aula. Se acham (sic) acima da justiça, acima da lei e da ordem. A lei é para os outros, para os outros cumprirem, mas para ele não, ele não é sujeito da lei, ele está acima, então por ele achar assim, ele [...] ele xinga as pessoas, ele agride fisicamente as pessoas, ele paga as coisas que é dos outros né, porque ele acha... ele sabe né, pelo senso comum, pelo que ele já ouviu falar, que ele enquanto ele não tiver dezoito anos, ele não vai ser chamado a responsabilidade [...] (SABRINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS)

Nos trechos acima, percebemos que os professores encaram esses adolescentes como pessoas que estão contra as regras gerais, que contestam e que não respeitam a lei. Como vimos ao estudar a questão do preconceito, os estereótipos negativos constituídos por um grupo a respeito de outro podem contribuir para formação de preconceitos e para que o grupo vítima do preconceito acabe tomando para si o discurso, ajudando a tornar os estereótipos a cada dia mais reais (GONZÁLES-CASTRO; UBILLOS, 2011). Além disso, o fato de sobressaírem as características ligadas à individualidade do jovem pode denotar uma tendência à crença de que ele traz consigo algo de ruim, ou mesmo de que a responsabilidade é apenas deles. A tendência de responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso é uma questão bem presente no pensamento capitalista (GALINKIN, 2006).

O segundo ponto mais levantado pelos professores foi o relativo ao papel da família na questão do adolescente em conflito com a lei, que teve 13 citações. Os professores falaram em família desestruturada, em núcleo familiar esfacelado e que as ações do adolescente são frutos do que ele vive na sua família, entre outras falas dos professores:

[...] a família de repente não está bem estruturada, não consegue, as vezes é falta de cultura da família, então não consegue, fica com as mãos atadas [...]. Mas também quando eu falo assim de família, é você vê que, não sei, certos comportamentos que as famílias tem hoje com seus filhos, anos atrás não era normal. Então assim, eu acho que é uma coisa é [...] uma bola de neve, parece que quando o negócio começa errado, ele vai tendo aquela conseqüência até chegar no que tá [...] dum adolescente cometer um crime (GRAZIELA, PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA).

Nós tamos (sic) vendo as ruas se enchendo de menores e adolescentes em conflito com a lei, e as escolas tão no mesmo sentido, tá e com isso o que... que acontece é que o núcleo hoje, no meu entendimento, o núcleo familiar, que é o responsável pela segurança da sociedade, tá esfacelado, se tá entendendo? Tá esfacelado (GUSTAVO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Os professores também ressaltaram a influência que fatores sociais e os ligados ao Estado têm para que um adolescente se encontre em conflito com a lei. Eles falam de uso de drogas, do meio do qual o adolescente vem e da ausência do governo. Segue um dos trechos das entrevistas no qual o professor fala acerca do tema:

Ele vive em conflito com a lei por causa do ambiente em que vive [...] se o Estado não protege, realmente ele [o adolescente] lá na frente essa essência existente dentro dele vai se aflorar e ele vai ser o [...] entendeu [...] o perigoso, o mais perigoso de amanhã (MARCOS, PEDAGOGO SALA DE RECURSOS)

Houve ainda quatro ocorrências relacionadas ao sentimento de impunidade que os adolescentes em conflito com a lei têm. Os professores chamaram a atenção para o fato de que os adolescentes acham que podem cometer atos infracionais, pois não vão ser responsabilizados. Esta é uma representação que já surgiu em outras pesquisas, que demonstra a existência de um sentimento de necessidade de punição para esses jovens, como também uma visão de que, na realidade, esses adolescentes não recebem nenhuma punição (MENIN, 2005).

As outras ocorrências de respostas dos professores foram diversificadas e falam que tanto as ruas quanto as escolas estão cheias de adolescentes em conflito com a lei, que o problema dos adolescentes deve ser resolvido agora, porque se não for vai sair mais caro para o Estado. Outro professor falou da necessidade de uma

ação de várias instituições para a resolução do problema, e, por último, uma professora relatou que três dos alunos de sua escola morreram vítimas da violência.

#### **4.3 Reflexões das análises e discussões dos dados dos professores**

Corroborando os dados presentes na análise dos questionários de associação livre de palavras, percebemos que também nas entrevistas os professores deram forte importância à família no tocante aos atos infracionais cometidos por adolescentes. O núcleo central das representações sociais dos professores em relação ao tema aponta para uma forte responsabilização da família no envolvimento dos adolescentes em atos infracionais.

Tanto na análise geral das palavras quanto na das palavras principais e na da palavra apontada como a mais importante para atribuir significado, a questão da família aparece como o fator mais ressaltado pelos professores. Nas entrevistas, voltamos a encontrar referências à família quando falamos de violência na atualidade, na escola, no contexto escolar e novamente quando falamos do adolescente em conflito com a lei. A questão da responsabilização da família perpassou a maior parte das respostas e dos instrumentos utilizados na presente pesquisa. Outros resultados de pesquisas com professores sobre o tema da violência, ou sobre a questão de adolescentes em situação de risco, demonstraram que há, por parte desses atores sociais, uma forte tendência à responsabilização da família (ALBUQUERQUE; ALVEZ-MAZZOTTI, 2003; ABRAMOVAY, 2002).

Outra questão que sobressaiu tanto nos questionários quanto nas entrevistas foi a da atribuição de características ou fatores individuais aos adolescentes envolvidos em situações de violência e infração. No questionário de livre evocação de palavras, tivemos um número bastante expressivo de professores que citaram palavras que, para eles, caracterizam os adolescentes em conflito com a lei. Eles utilizaram termos como *sem limites*, ou *rebeldes*. Nas entrevistas, obtivemos dados mais detalhados e notamos que eles apontaram fatores individuais, quando responderam aos questionamentos sobre violência, violência no contexto escolar, e especialmente na pergunta em que se solicitava ao professor que dissesse o que é um adolescente em conflito com a lei. Tanto no questionário quanto nas entrevistas, a maior parte das características atribuídas aos adolescentes em conflito com a lei está bastante vinculada a estereótipos negativos

que os depreciam (WILLIS; BAILÓN; MOYÁ, 2011). Essas características apontadas pelos professores podem ser ligadas às funções de orientação e de justificação das representações sociais, pois elas podem orientar e justificar os comportamentos e práticas dos grupos, levando a pensamentos e atitudes preconceituosas em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

Mais um fator apontado pelos professores de relevância para o presente estudo foi a visão desses atores de que o Estado não tem de fato cumprido seu papel. Os professores chamaram a atenção para a falta de intervenção do Estado em relação aos adolescentes em situação de risco. Nesse mesmo sentido, eles também fazem alusão a fatores como o meio em que esses adolescentes vivem, os grupos que os influenciam, além de outros fatores de risco, como uso de drogas.

Em relação à violência, analisamos os dados fornecidos pelos professores por meio das entrevistas. Sobre a violência, os professores apontaram unanimemente que a violência tem aumentado de forma preocupante. Reportaram-se novamente aos fatores familiares, individuais e sociais que confluem no sentido de criar um ambiente propício à violência. Voltaram a reafirmar essas questões quando falaram da violência no contexto escolar, e trouxeram vários relatos de terem presenciado atos violentos no contexto escolar. Eles ponderaram sobre muitos atos de violência entre pares e também sobre a violência entre pais e filhos, alunos e professores e ainda sobre os danos ao patrimônio público. Esses relatos se assemelham aos trazidos por Abramovay (2002) que, em sua pesquisa, também documentou relatos dos atores educacionais sobre esses mesmos tipos de atos violentos no contexto educacional, chamando atenção que o maior número de ocorrências foi relativo à violência entre pares, assim como os números da presente pesquisa.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, as opiniões dos professores convergiram para a reprovação desse instrumento. Em especial no que diz respeito ao atendimento do adolescente em conflito com a lei, o estatuto foi apontado como protecionista, excessivamente flexível, que favorece a impunidade. Em relação ao atendimento do adolescente em conflito com a lei, alguns professores não sabiam ao certo como acontece. A maior parte deles avaliou como negativo o tratamento dispensado pelo ECA ao adolescente em conflito com a lei – eles acreditam que

esse tratamento favorece a impunidade, além de ser muito brando com os adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

Paulo Freire, 2005.

Resgatando os objetivos propostos para o trabalho em tela, podemos apontar como componentes principais do núcleo central das representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei, a questão da ausência da família na vida desses adolescentes. Tanto no questionário de associação livre de palavras, como nas entrevistas realizadas, os professores ancoram suas representações na influência da família ausente, que facilita o envolvimento do adolescente em contextos violentos e no cometimento de atos infracionais.

A família é o primeiro e mais importante ambiente de socialização de qualquer indivíduo. Na atualidade, essa tão importante instituição tem sofrido várias mudanças, que, em grande medida, contribuem para uma alteração nas relações interpessoais no seio da família moderna. Houve uma significativa mudança nos papéis desempenhados pelos membros das famílias, em especial no papel feminino, com as mulheres agregando o papel de mantenedora ao de educadoras e cuidadoras. Somado a isso, há o fato de que os homens, que tinham o papel claro de ser o provedor do lar, além ser um importante guardião das regras não só familiares, como das regras sociais, tiveram seu papel no contexto familiar, de certo modo, esvaziado.

Essas mudanças na formação da família, unidas a questões de ordem social, econômica e cultural, contribuíram para que as famílias nem sempre conseguissem cumprir seu papel essencial de suporte em relação a seus membros. No entanto não podemos responsabilizar exclusivamente a família pelo envolvimento infracional de seus membros, especialmente por sabermos que ela não é uma instituição que pode ser analisada de forma descontextualizada, pois existem fortes fatores externos, que pressionam a família e que devem ser considerados.

Outro ponto que surgiu tanto no questionário de associação livre de palavras quanto nas entrevistas foi do grande número de características atribuídas a esses jovens; a grande maioria relacionada a atributos negativos. Os professores atribuíram a esses jovens características como *sem limites, rebeldes, delinquente, imaturo*. Os termos utilizados apontam para uma representação de que os adolescentes têm muita liberdade, apesar de não saberem lidar com ela. As características trazidas pelos professores carregam em si ideias estereotipadas que podem contribuir para a formação e perpetuação do preconceito. As características apresentadas pelos professores também estão ligadas a um pensamento corrente que atribui uma série de representações negativas aos adolescentes, em especial aos adolescentes em conflito com a lei. Fato que nos remete ao papel central da comunicação na formação de representações sociais, em especial quando falamos de temas polêmicos, como é o caso dos adolescentes em conflito com a lei.

Questões de cunho social ou de falta de intervenção governamental também tiveram destaque no discurso dos professores. Os professores falaram em omissão do Estado tanto no questionário quanto nas entrevistas, chamando a atenção para o fato de que esse organismo não está cumprindo seu papel para garantir o acesso desses jovens e suas famílias a condições mínimas para sobrevivência, para retirá-los da situação de exclusão social na qual se encontram. A exclusão social é uma perversa condição que, em especial na sociedade de consumo em que vivemos, cria situações que geram contextos propícios a revolta contra a sociedade, que incentiva o consumo de diversas formas, mas não possibilita a todos condições iguais para consumir (GALINKIN, 2006).

No que diz respeito à violência, que é um tema que figurou em nossos objetivos específicos, detectamos novamente, por meio da entrevista semiestruturada tanto em relação à violência em geral como à violência no contexto escolar, o aparecimento de ideias ligadas a fatores familiares, individuais e sociais. Isso mostra que os professores fazem forte relação entre estes três fatores apontados: a violência geral, a violência no contexto escolar e os adolescentes em conflito com a lei.

As falas relativas à violência no contexto escolar trouxeram muitos relatos dos professores sobre cenas explícitas de violência que eles vivenciam diariamente no contexto escolar, atos considerados bastante sérios e que têm forte repercussão

negativa para os atores educacionais. A maior parte dos relatos de violência na escola é relativa à violência entre pares, o que demonstra falta de interação positiva entre alguns jovens. Houve também relatos de violência de aluno-professor e violência familiar no contexto escolar, fato que contribuiu para que o pensamento dos professores convergisse para a ideia de que ambiente familiar violento que pode gerar filhos com tendência a atos violentos.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, os professores, em sua maioria, trouxeram representações negativas sobre ele. Eles ponderaram sobre a falta severidade do estatuto que, segundo alguns, é permissivo e não pune de forma adequada os adolescentes que cometem atos infracionais. Alguns professores chegaram a avaliar positivamente o estatuto no que tange à proteção da criança e do adolescente, porém relativizaram suas respostas, afirmando que ele possui partes boas e ruins. Houve relatos de professores que acreditam que o estatuto restringe o poder familiar e adentra em questões de âmbito privado da vida das famílias brasileiras.

O estatuto veio para proteger e resguardar os direitos da criança e do adolescente, considerados um grupo que sofre grande risco, e que até o surgimento do ECA não dispunham de instrumento de proteção efetivos. Veio para proteger as crianças e adolescentes de situações de violência ou qualquer tipo de risco, mesmo que essas situações aconteçam no contexto familiar. O ECA visa garantir que as crianças e adolescentes sejam reconhecidos com cidadãos que fazem jus a direitos, e que não podem ser considerados objetos. Ele não objetiva retirar poder da família, mas, sim, de restringi-lo, visto que não permite que a família ou qualquer outra instituição ou indivíduo trate crianças e adolescentes como propriedade, com a qual se pode fazer o que quiser.

Os professores também deram sua opinião sobre a maneira como o estatuto lida com os adolescentes em conflito com a lei. Novamente a opinião dos professores a respeito do tema apontou no sentido de uma visão contrária às previsões legais do estatuto sobre como deve ser o atendimento a esse adolescente. Os professores acreditam que o ECA é muito brando e que, de fato, não funciona, além de contribuir para o sentimento de impunidade dos adolescentes. Eles também alegam que as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes,



na verdade, não funcionam e não contribuem para a ressocialização dos jovens em conflito com a lei.

A perspectiva do ECA na aplicação das medidas socioeducativas é a de responsabilização do adolescente pelo ato que ele cometeu, visando à ressocialização e à efetiva inclusão em âmbitos essenciais para seu desenvolvimento, como educação, profissionalização, acesso à saúde, ao lazer e à cultura. As medidas socioeducativas foram pensadas para proporcionar ao adolescente um tipo de responsabilização que leve em conta a gravidade do ato que cometeu e sua capacidade de cumprir a medida, para a aplicação da medida mais adequada a cada caso.

As falas dos professores em relação ao ECA indicaram, por um lado, forte reprovação ao estatuto, e por outro falta de conhecimento apropriado, por parte de alguns deles, do que é esse importante instrumento de garantias dos direitos da criança e do adolescente. Os professores trouxeram opiniões pautadas por pensamentos vinculados a ideias massificadas de que o ECA é um instrumento que favorece a impunidade dos jovens e que as medidas socioeducativas em si não funcionam por serem pensadas para tirar responsabilidade dos jovens. No entanto o que percebemos é que tanto o ECA quanto as medidas socioeducativas nele previstas, como modelos de atuação em relação a crianças e adolescentes, são os instrumentos mais adequados para a garantia de direitos desse público. A questão é que ambos os instrumentos não são utilizados efetivamente e de maneira que os preceitos neles presentes sejam de fato postos em prática. A visão por nós defendida em relação ao ECA não inviabiliza a necessidade apontada por alguns professores, de que esse Estatuto seja constantemente pensado e repensado, e que seja melhor trabalhado no contexto escolar, possibilitando, inclusive, sua revisão no que for pertinente, visando sempre a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Diante dos resultados alcançados no presente estudo, podemos inferir que as representações sociais dos professores em relação ao adolescente em conflito com a lei estão intimamente ligadas a uma visão de que esses adolescentes estão nessa situação devido a falhas da família. Nas representações dos professores há também uma forte tendência à ligação desses adolescentes com estereótipos negativos, que podem contribuir sobremaneira para a formação de preconceitos em

relação a esses jovens, o que pode representar uma barreira a mais para a efetiva inclusão deles no contexto escolar. As representações dos professores também evidenciam que eles têm consciência dos fortes fatores sociais que estão imbricados no cometimento de atos infracionais por adolescentes.

Notamos que os professores representam a violência e os adolescentes em conflito com a lei de modo bastante parecido, e que os fatores apontados como causa da violência e do conflito com a lei são muito próximos. Isso denota que esses profissionais percebem que esses dois fenômenos dispõem de uma matriz bastante análoga e que eles estão diretamente a ela ligados. Em relação ao fenômeno da violência em si, um fator trazido por alguns professores e que está além dos já citados é o da influência da mídia para a propagação da violência.

O que assistimos no Brasil em vários de seus Estados, incluindo o Distrito Federal, é que a prioridade absoluta que deveria ser dada às crianças e aos adolescentes, na realidade, não sai do papel e que as políticas públicas destinadas a essa parcela da população nem sempre são efetivadas. No entanto a falta de ação do Estado e mesmo a falta de cobrança da população não significam que esses importantes instrumentos de garantia dos direitos da criança e do adolescente não funcionem. Além do mais, acreditamos que as crianças e adolescentes não podem ser mais uma vez punidos pela ineficiência do Estado em realizar seu papel e garantir a efetivação das políticas em relação a esse público. Se esses instrumentos não estão sendo devidamente postos em prática, devemos lutar para que o sejam, e não penalizar criança e adolescentes, retirando-lhes as conquistas.

Enfim, chegamos à conclusão de que as representações sociais dos professores em relação ao adolescente em conflito com a lei são pautadas por pensamentos ligados à ausência da família, a questões sociais e a características dos adolescentes, como *rebeldia*, *falta de limites*, *delinquência* e *imaturidade*, que os tornam mais propícios a estar em conflito com a lei.

Os resultados por nós encontrados indicam uma representação negativa dos professores em relação ao tema e a questões relativas a ele. No entanto também evidenciam uma possível visão mais ampla sobre o assunto, visto que conseguem apontar, em forma de elementos periféricos das representações sociais, fatores variados para o problema dos adolescentes em conflito com a lei, e, apesar de

atribuir peso grande ao fator familiar, também citaram outros elementos de âmbito social que, para eles, podem estar atuantes nesta questão.

Uma interessante observação que podemos fazer em relação às representações dos professores é a de que eles pouco, ou quase não falaram sobre papel da escola e deles próprios na condição de atores educacionais, para a prevenção da violência. Nesta perspectiva, alguns professores chegaram a mencionar a educação ou a escola, mas não deram grande relevância ao papel deles como fator de proteção para que o adolescente não cometa atos infracionais.

Portanto, percebemos a necessidade de realizar trabalhos significativos com os professores em relação não só ao esclarecimento de questões relativas aos problemas aqui abordados, como o adolescente em conflito com a lei, o ECA, as medidas socioeducativas, mas sobretudo no que diz respeito à importância da escola como espaço privilegiado de inclusão desses adolescentes. É indispensável que os atores educacionais, em especial os professores, tenham consciência de seu importante papel para ressocialização desses jovens e consigam compreender a complexidade presente na questão do envolvimento infracional do adolescente, para que, assim, possam ter uma representação mais positiva deles, fato que lhes possibilitará, efetivamente, cumprir tão relevante papel no processo de ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido acreditamos que este trabalho pode contribuir não só na compreensão de quais são as representações dos professores, como também auxiliar na construção de ações em relação a formação de professores para trabalhar a ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Acreditamos que somente por meio da inclusão desses jovens nas mais diferentes instâncias sociais ligadas à educação, à saúde, ao lazer, ao esporte, à cultura é que será possível um verdadeiro processo socioeducativo, que promova para esses jovens uma nova visão de mundo pautada pelo respeito ao outro e pelo sentimento de pertença social a uma comunidade, na qual ele se sentirá um cidadão atuante que respeita e é respeitado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**, 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- \_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**, Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 155-171.
- ALBUQUERQUE, Nadir C.; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais de professores de “adolescente em situação de risco”. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**, Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003. p. 209-230.
- ABRAMOVAY, Mirian *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco Brasil, Rede Pitágoras, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretária de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- ALMEIDA, Maria Angela de O. Introdução. In: ALMEIDA, Maria Angela de O. et al. (Orgs.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudo em representações sociais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 7-23
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARPINI, Dorian Mônica. **A violência e exclusão: adolescência em grupos populares**. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos; n. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Assessoria de Comunicação Social **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC. ACS, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Brasília: Conanda, 2006
- CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. Portugal: Universidade do Minho, **Paideia**, v. 14, n. 28, 2004. p. 125-137.

CALHEIROS, Vera; SOARES, Carla. A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei. In: SENTO-SÉ, João T.; PAIVA, Vanilda (Orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa, Unesco, 2008.

CAMINO, Leôncio; TORRES, Ana Raquel R. **Psicologia social: Temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011.

CLÉMENCE, Alain *et al.* Comunicação e ancoragem: a difusão e a transformação das representações. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O.; SANTOS, Maria Fátima de S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 179-194.

COSTA, Antonio Carlos G. da. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos humanos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Tadeu L. da. **As representações sociais acerca de pessoas com HIV/AIDS entre enfermeiros: um estudo de zona muda**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_arquivos/20/TDE-2008-07-18T160941Z-315/Publico/Tadeu%20Lessa%20da%20Costa.pdf](http://www.bdtd.uerj.br/tde_arquivos/20/TDE-2008-07-18T160941Z-315/Publico/Tadeu%20Lessa%20da%20Costa.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique P.; SANTOS, Maria de Fátima de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3. Maringá; set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>>. Acesso: 19 jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALINKIN, Ana Lúcia. A (des)construção da pessoa e da violência. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O. *et al.* (Orgs.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudo em representações sociais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 55-72.

GALLO, Alexandre Eduardo; WILLIANS, Lucia C. de A. A escola como fator de proteção a condutas infracionais de adolescentes. **Caderno de Pesquisa**, v. 38, n.

133. São Paulo, jan/abr, 2008. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133.pdf>>. Acesso: 2 mar.2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**, Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- GONSALVES, Elisa P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campina, SP: Alínia, 2007.
- GONZÁLES-CASTRO, José Luis; UBILLOS, Silvia. Estereotipos de la inmigración en España: influencia de los agentes de socialización de masas. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio O. (Orgs.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal**, Brasília: Technopolitk, 2011. p. 173-214.
- JODELET, Denise. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais, um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**, Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- JOST, Maria Clara. Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. **Revista Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, Brasília jan./mar. 2010. p. 99-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a12v26n1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.
- LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O.; SANTOS, Maria Fátima de S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitk, 2011. p. 59-97.
- LICO, Fátima M. de C.; WESTPHAL, Márcia F. Os jovens no contexto das políticas públicas. In: FARIAS, Márcia; BYDLOWSKI, Cynthia R. (Orgs.). **Violência e juventude**. Saúde em debate, 205, São Paulo: Hucitec, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Marcus Eugênio O. Preconceito. In: TORRES, Ana Raquel R. et. al. (Orgs.). **Psicologia social: tema e teorias**. Brasília: Technopolitk, 2011. p. 451-500.
- MENIN, Maria Suzana de S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Silvio M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**, 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 1998. p. 26-46.

NOVO, Helerina Aparecida. De fatos e espetáculos: o imaginário social sobre a violência na Grande Vitória- ES. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O. *et al.* (Orgs.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudo em representações sociais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 39-54.

ODALIA, Nilo. **O que é a violência**. Coleção Primeiros Passos, 4. ed. São Paulo: Brasiliense S.A. 1983.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutura das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB. Editora Universitária, 2005. p. 563-603.

OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. de. Identidade, narrativa e desenvolvimento humano na adolescência: Uma revisão crítica. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

PAIVA, Vanilda. Condição da reeducação de jovens que cometeram atos infracionais. In: SENTO-SÉ, João T.; PAIVA, Vanilda (Orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e psicologia social. ALMEIDA, Ângela Maria de O.; SANTOS, Maria Fátima de S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 305-333.

PAREDES, Eugenia C. *et al.*, **Alguns aspectos das representações sociais de professores da UFMT acerca de suas atividades profissionais**. Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/paredes\\_oliveira.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/paredes_oliveira.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PEREIRA, Antonio Carlos A. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

PERES, Maria de Fátima T. *et al.* Violência: definições, tipos e representações. In: FARIAS, Márcia, BYDLOWSKI, Cynthia R. **Violência e juventude**. Saúde em debate, n. 205, São Paulo: Hucitec, 2010.

RANGEL, Mary. **A pesquisa em representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Lições de direito da criança e do adolescente**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

REINKE, Sonia H. **Educação e família: uma relação indispensável para o desenvolvimento Integral das crianças até seis anos de idade**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação Educação e Religião, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2006.

RIBEIRO, Aldry Sandro M. **Macho, adulto, branco, sempre no comando?** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. UnB, 2000.

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1993. p.19-45.

SAHEB, Danielle; LUZ, Araci A. da. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. **Educar em Revista**, n. 29, Curitiba, 2007.

SAITO, Marta Ignez. Violência Interpessoal na adolescência. In: FARIAS, Márcia; BYDLOWSKI, Cynthia R. **Violência e juventude.** Saúde em debate, n. 205, São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTOS, Matia de F. de S; ALÉSSIO, Renata L. De quem é a culpa? Representações sociais de pais da zona urbana e rural sobre adolescência e violência. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O. *et al.* (Org.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudo em representações sociais.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 61-69.

SCHILLING, Flávia. Violência na escola. In: FARIAS, Márcia, BYDLOWSKI, Cynthia R. **Violência e juventude.** Saúde em debate, n. 205, São Paulo: Hucitec, 2010.

SIFUENTES, Thirza R. DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Claudia L. S.. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, out-dez, v. 23, n. 4, Brasília, 2007 p. 379-386.

SOARES, Carla; DUARTE, Daniele. Dados e resultados do projeto Medidas Socioeducativas e pesquisas entre jovens em conflito com a lei. In: SENTO-SÉ, João T.; PAIVA, Vanilda (Orgs.). **Juventude em conflito com a lei.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SOUZA, Ana Silvia A. de. **Código de menores x ECA: mudanças de paradigmas.** Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Adolescentesemconflitocomalei/tabid/158/Default.aspx>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, Andrews W. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola: perspectivas e desafios.** Brasília: Líber Livros, 2007.



TRINDADE, Zeidi A. *et al.* Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Ângela Maria de O.; SANTOS, Maria Fátima de S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais 50 anos**, Brasília: Technopolitk, 2011. p. 101-121.

TECHIO, Elza Maria. Os estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio O. (Orgs.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal**, Brasília: Technopolitk, 2011. p. 21-75.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

Vergès, Phillip. L'évocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 4, n. 405, 1982. p. 203-209

\_\_\_\_\_. Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques. **Communication-Information**, v. 6, n.2, 1984. p. 375-398.

\_\_\_\_\_. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations: Manuel** Version 2.00. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, 2000.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WILLIS, Guilherme B., BAILÓN, Rosa R.; MOYÁ, Miguel. Los estereotipos y su contenido em España. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio O. (Orgs.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal**, Brasília: Technopolitk, 2011. p. 107-135.

## APÊNDICE A – Questionário



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira- UnB

**Mestranda:** Jaqueline Kelly de Souza Lourenço (Mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília).

Prezado(a) professor(a), estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema: **Adolescentes em Conflito com a Lei**. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento abaixo. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre o tema pesquisado. Todos os dados são sigilosos e não é necessário que você se identifique, pois está garantido o anonimato de acordo com a ética da pesquisa científica. Desde já agradecemos sua colaboração.

Escola: \_\_\_\_\_ Ano(s)(série) que leciona:

Tipo de escola:  pública  particular

Solicitamos a sua participação respondendo às questões abaixo:

1) Preencha rapidamente o quadro abaixo com as 6 (seis) primeiras palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase: **Para você adolescente em conflito com a lei é.....**

**(ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)**

1)
2)
3)
4)
5)
6)

2) Agora, entre as 6 (seis) palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera mais importantes:

1ª. mais importante: \_\_\_\_\_

2ª. mais importante: \_\_\_\_\_

3ª. mais importante: \_\_\_\_\_

3) Dê o **significado** da palavra e/ ou frase que você apontou como sendo a mais **importante**, ou seja, aquela que está em 1º lugar:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### I) Formação Acadêmica:

Ensino médio:  Magistério ou ↑ outro qual? \_\_\_\_\_ Ensino superior:  não  sim  
qual curso: \_\_\_\_\_

Especialização na área:  sim  não Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação nesta escola: \_\_\_\_\_

Participou de algum curso de capacitação no período de 2006 à 2011? Cite os três últimos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### II) Dados pessoais

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo:  Feminino  Masculino

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos:  Sim  Não Quantos: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

#### III) Disponibilidade para outra fase da pesquisa

Por fim, gostaríamos de saber se você deseja colaborar ainda mais com nossa pesquisa, nos respondendo a perguntas de uma entrevista com áudio gravado, que irá acontecer em

outro momento conforme sua disponibilidade. Se a resposta for positiva, gostaríamos que você nos fornecesse seu nome e telefone para que possamos entrar em contato. Agradecemos a colaboração.

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação – Mestrado em educação

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira- UnB

**Mestranda:** Jaqueline Kelly de Souza Lourenço- (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília).

**Temáticas a serem questionadas:**

- Violência na atualidade;
- Violência na escola;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Estatuto da Criança e do Adolescente e os adolescentes em conflito com a lei;
- Representação do professor sobre o que são adolescentes em conflito com a lei;

Dados pessoais a serem preenchidos pela pesquisadora:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Escolaridade: ( ) Graduação. Qual o curso:

\_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduado. Em que:

\_\_\_\_\_

( \_\_\_\_\_ )

Outro:

Esclarecer: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos:  Sim  Não Quantos: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano(s)(série) que leciona \_\_\_\_\_

- 1- O que você pensa a respeito da violência na atualidade?
- 2- Você acha que a violência tem acontecido com maior frequência nas escolas?
- 3- Você já foi vítima ou presenciou atos violentos no contexto escolar? Relate.
- 4- Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente? Qual sua opinião sobre ele?
- 5- Você sabe o que o Estatuto da Criança e do Adolescente fala sobre os adolescentes que cometem atos infracionais? O que você pensa sobre isso?
- 6- Para você o que é adolescente em conflito com a lei, como você descreve o adolescente em conflito com a lei?

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para o questionário



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora **Jaqueline Kelly de Souza Lourenço**, mestranda em educação pela Faculdade de Educação da UnB, cuja pesquisa é denominada “Representações sociais dos professores em relação ao adolescente em conflito com a lei”, sob orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar as informações obtidas no questionário que preenchi, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante/RG Data

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora **Jaqueline Kelly de Souza Lourenço**, mestranda em educação pela Faculdade de Educação da UnB, cuja pesquisa é denominada “Representações sociais dos professores em relação ao adolescente em conflito com a lei”, sob orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar as informações obtidas na entrevista, da qual participo, por meio de gravador de voz, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante/RG Data



## APÊNDICE E – Gráficos – Perfil do professor

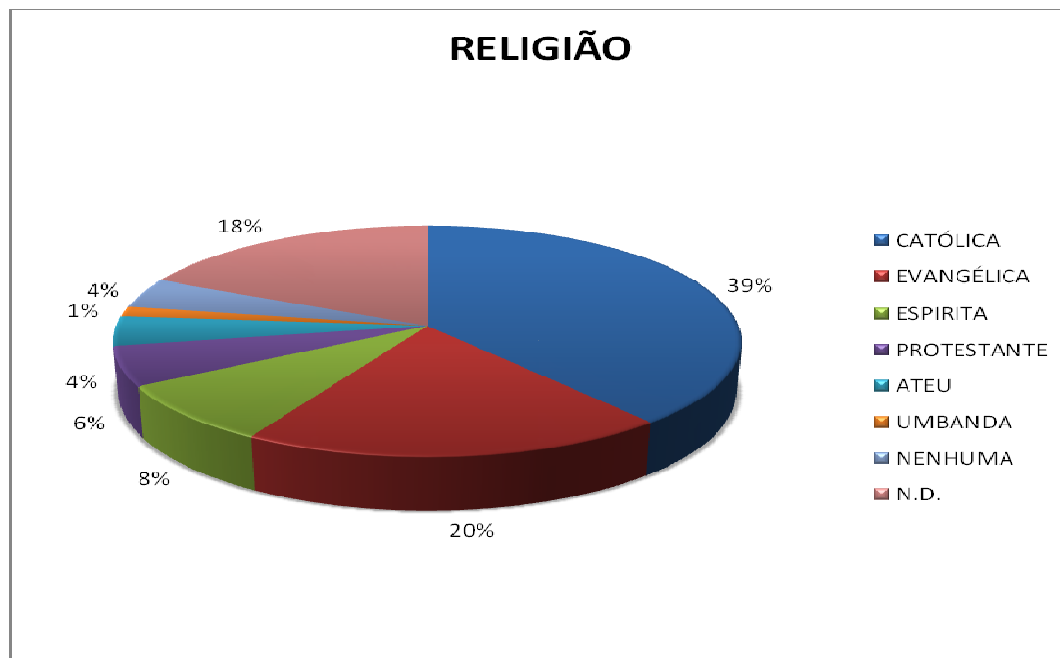


Gráfico 2: Religião dos professores participantes do estudo 1.  
Fonte: Dados da pesquisa.

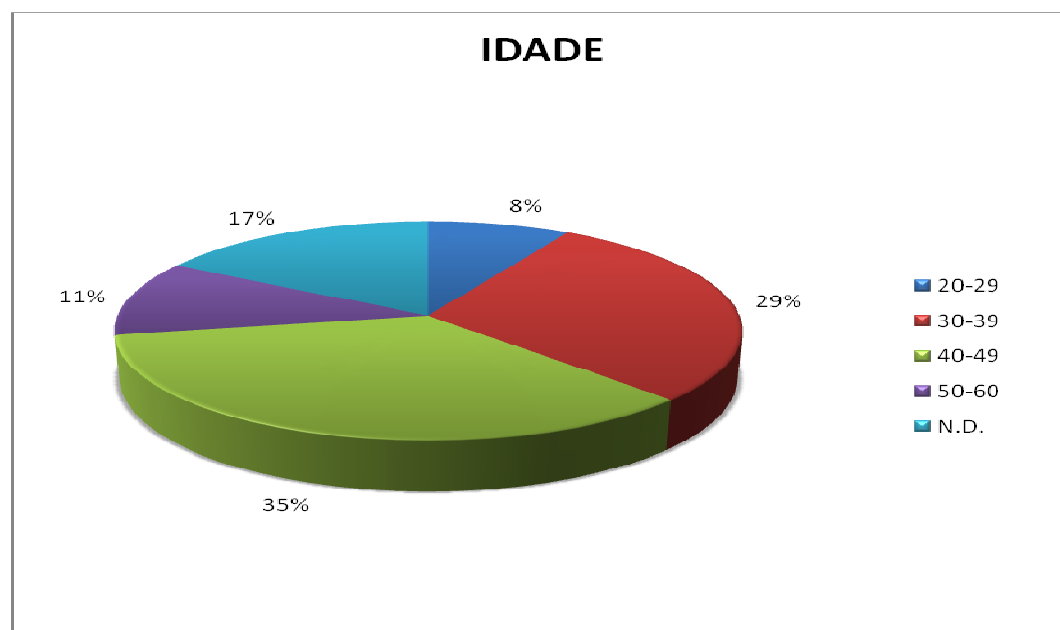


Gráfico 3: Idade dos professores participantes do estudo 1.  
Fonte: Dados da pesquisa.

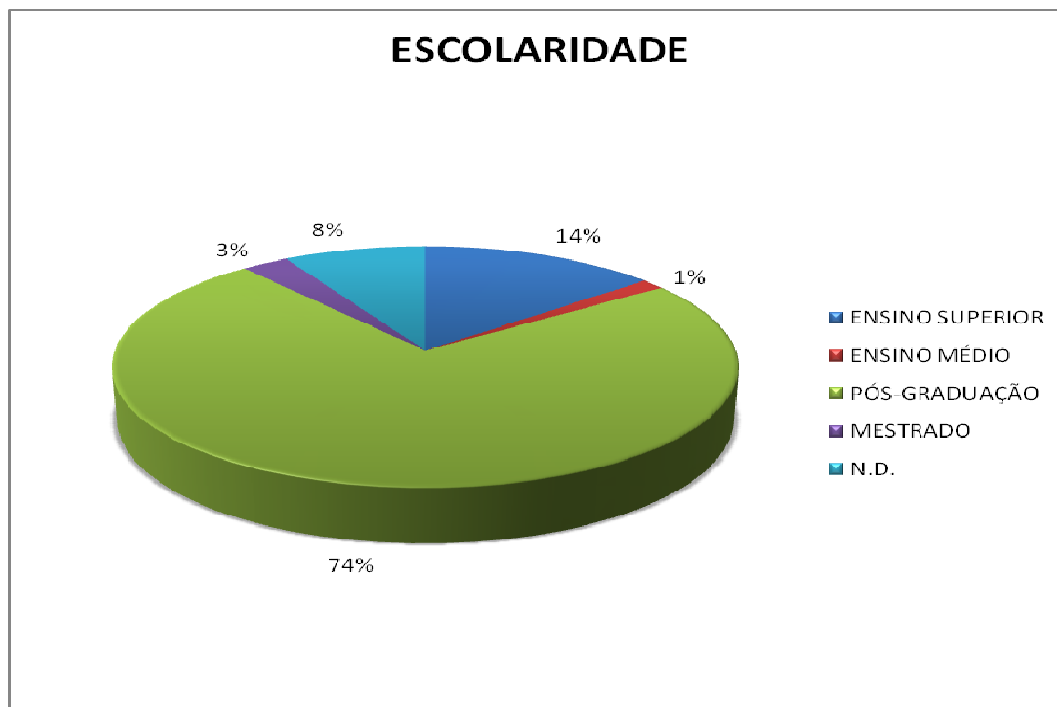


Gráfico 4: Escolaridade dos professores do estudo 1.  
Fonte: Dados da pesquisa.

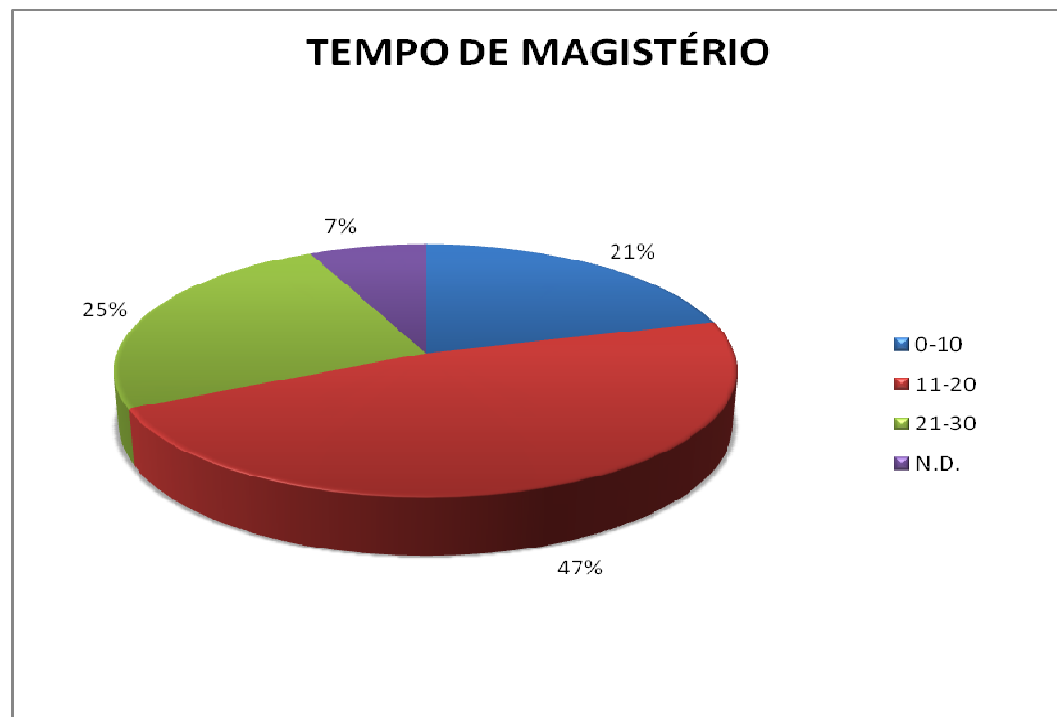


Gráfico 5: Tempo de magistério dos professores participantes do estudo 1.  
Fonte: Dados da pesquisa.

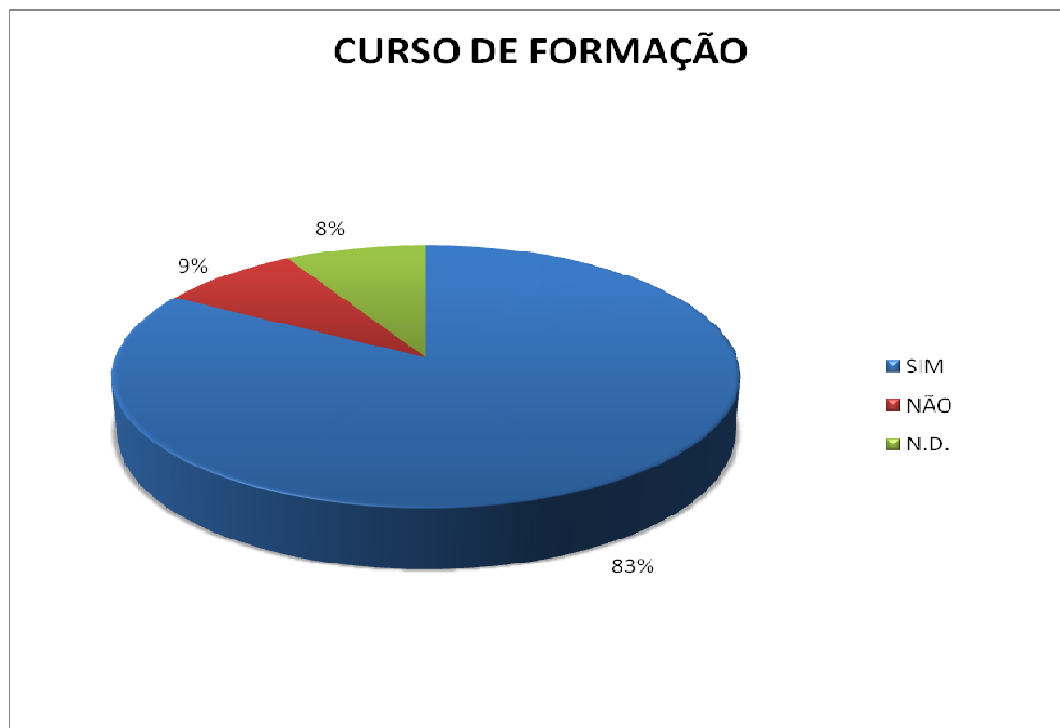


Gráfico 6: Cursos de formação dos professores participantes do estudo 1.  
Fonte: Dados da pesquisa.

**APÊNDICE F – Tabela de palavras citadas pelos professores nos questionários**

PALAVRAS CITADAS PELOS PROFESSORES	FREQ.	MÉDIA
abandonado-escola	1	
abandono-escolar	1	
abandono-familiar	21	2,62
absurdo	1	
acompanhamento-educacional	1	
adulto-problemático	1	
aflição	2	
antissocial	2	
apartação	1	
assaltos	1	
assistencialismo	1	
atenção	1	
atenção-governantes	1	
atitude-ilegal	1	
ausência-deus	3	4,00
ausência-política-sociais	1	
auto-afirmação	3	3,00
auto-conhecimento	1	
briga	1	
carente	3	3,67
caso-polícia	1	
cliente-carcerário	1	
comete-bullying	1	
compreensão	1	
condutas-irresponsáveis	1	
confuso	4	3,50
conhecimento	1	
contestador	1	
cooperação	1	
corriqueiro-escolas	1	
criar-critérios	1	
crime-patrimônio	2	
criminoso	2	
curiosidade	2	
delinquente	4	2,75
deprimente	1	
desafio	3	4,33

desajustado	2	
desassistido	1	
desassistidos-estado-escola	1	
desassitido	1	
descompromissado	2	
desconhecido	1	
desentendimento	1	
desequilibrado	1	
desescolarizado	1	
desestruturado	1	
desestruturado-emocionalmente	1	
desigualdade-social	3	2,67
desobediente	3	3,67
desobediente-regra-escola	1	
desobediente-regras-família	1	
desonesto	1	
desconhece-direitos-deveres	1	
desordem	2	
desorientado	1	
desrespeitado	1	
desvaloriza-vida	1	
dever-ajudar-todos	1	
diferente-punição	1	
difícil-lidar	1	
direito	1	
discriminado	1	
diálogo	1	
dono-da-verdade	1	
drogas	5	3,20
drogas-más-companhia	1	
educação	1	
educação-precária	1	
educação-sem-cidadania	1	
educação-sem-qualidade	1	
emancipação	1	
espaço-tempo	1	
estupro	1	
exagero-mídia	1	
excluído	1	
exibição	1	
falta-autoestima	3	4,00
falta-carinho-atenção	1	
falta-conhecimento	1	

falta-direitos	1	
falta-diálogo	1	
falta-diálogo-familiar	1	
falta-educação	5	3,40
falta-família-escola	1	
falta-moral	1	
falta-obrigações	1	
falta-oportunidades	2	
falta-política-educação	1	
falta-raciocínio	1	
falta-rede-sociais	1	
falta-religião	2	
falta-repressão	1	
falta-saúde-esporte	1	
falta-valores-pais	2	
família-desestruturada	4	2,75
família-escola-governo	1	
frágil	1	
homicídio	3	
imaturo	3	2,33
imoral	1	
implosão-valores	1	
impunidade	8	3,13
inacreditável	1	
inconsequente	4	3,25
incorreto	1	
indisciplinado	1	
inserção-comunidade	1	
investimento-educação	3	3,67
irresponsável	5	3,00
irritação	1	
jovem-com-direitos	1	
jovem-sonhador	1	
leis-permissivas	7	3,57
liberdade-excesso	2	
libertinagem	1	
ligado-ganque	1	
maioria-homens	1	
mais-severo	1	
mandar-própria-vida	1	
marginalizado	4	2,75
mau-exemplo	1	
medida-socioeducativa	1	

medo	1	
menor-infrator	1	
merece-punição-severa	1	
má-aplicação-eca	1	
más-companhias	2	
mídias-eletrônicas	1	
necessita-ajuda	7	3,14
necessita-atenção	1	
necessita-orientação-punição	1	
necessita-referência-positiva	1	
necessita-resolver	1	
necessitado-atenção	1	
negligência-estado-sociedade	1	
normas	1	
novas-regras	1	
não-ama-próximo	1	
não-conhece-lei	1	
não-conhece-vida	1	
não-escutado	1	
não-funciona-sociedade	1	
não-respeita-normas	2	
não-respeitam-normas	1	
não-teme-punição	3	3,67
omissão-estado	11	2,36
operário-crime	1	
oportunidades-educacional	1	
oprimido	1	
orientação	1	
penalização-pais	1	
perigoso	1	
picha	1	
polícia	1	
política-preventivas	1	
políticas-públicas	3	3,00
pouco-diálogo	1	
pratica-delitos	2	
precisa-amor	1	
precisa-oportunidades	1	
preocupação	1	
problema-identidade	1	
problema-ser-resolvido	1	
problema-social	2	
problema-social-político	1	

problemático	4	1,25
produto-meio	2	
produtor-potencial	1	
quer-vida-fácil	1	
questionador	1	
questão-socioeconômica	1	
reacionário-antidemocrático	1	
realidade	1	
realidade-cruel	1	
rebelde	8	2,63
repressão	1	
responsabilidade-todos	1	
revogar	1	
risco-sociedade	2	
réu	1	
sedução-indústria-consumo	1	
sem	1	
sem-apoio-escolar	1	
sem-caráter-nato	1	
sem-informação	1	
sem-limites	16	2,56
sem-limites-educação	1	
sem-limites-familiares	2	
sem-oportunidade	4	4,25
sem-perspectivas	3	2,67
sem-referências	1	
sem-reflexão	1	
sem-valores	1	
sem-valorização-trabalho	1	
ser-humano	2	
situação-risco	1	
sofreu-abuso	1	
suicidas	1	
tentando-se-encontrar	1	
transgressão	1	
utilizar-armas	1	
vergonha-nacional	1	
violento	3	4,33

Número total de palavras diferentes	204
Número total de palavras citadas	354



**APÊNDICE G – Tabela de palavras citadas pelos professores como as mais importantes.**

PRINCIPAIS PALAVRAS CITADAS PELOS PROFESSORES	FREQ.	MÉDIA
abandono-familiar	11	1,27
acompanhamento-educacional	1	
aflição	1	
antissocial	1	
ausência-Deus	1	
ausência-política-sociais	1	
auto-confiante	1	
busca-status	1	
carente	1	
cliente-carcerário	1	
compreensão	1	
confuso	1	
corrompido-meio	1	
criar-critérios	1	
criminoso-menor	2	1,50
depreda-patrimônio-público	1	
desajustado	1	
desamparado	1	
desassistidos-estado-escola	1	
desestruturado-emocionalmente	1	
desigualdade-social	1	
desobediente	1	
desobediente-regras-escola	1	
desobediente-regras-família	1	
desonesto	1	
desonhece-direitos-deveres	1	
desorientado	1	
desvaloriza-vida	1	
dever-ajuda-todos	1	
discriminado	1	
drogas	1	
educação	1	
educação-precária	1	
educação-sem-cidadania	1	
educação-sem-qualidade	1	
espaço-tempo	1	
estupro	1	
excluído	1	
exclusão-educação	2	2,00
experiência-deus	1	

falta-autoestima	2	2,00
falta-conhecimento	1	
falta-educação	2	1,50
falta-família-escola	1	
falta-raciocínio	1	
falta-rede-sociais	1	
falta-religião	1	
falta-valores-pais	1	
família-desequilibrada	2	1,50
frágil	1	
homicídio	1	
imaturidade	1	
imoral	2	1,50
impunidade	5	1,60
inconsequente	2	1,00
inserção-comunidade	1	
investimento-educação	4	1,75
irresponsável	2	1,00
jovem-com-direitos	1	
leis-permissivas	2	2,00
liberdade-excesso	1	
ligado-ganque	1	
marginalizado	1	
mau-exemplo	1	
medo	1	
má-aplicação-eca	1	
necessita-ajuda	5	3,00
necessita-orientação-punição	1	
necessita-referência-positiva	1	
necessita-resolver	1	
necessitado-ajuda	1	
negligência-estado-sociedade	1	
novas-regras	1	
não-teme-punição	1	
omissão-estado	7	1,43
oportunidades-educacionais	1	
orientação	1	
política-preventivas	1	
política-públicas	1	
políticas-públicas	1	
pouco-diálogo	1	
prática-delinquência	2	1,50
precisa-oportunidades	1	
problema-familiar	1	
problema-identidade	1	
problema-ser-resolvido	1	

problema-social-político	1	
problemático	1	
produto-meio	1	
produtor-potencial	1	
projetos-sociais	1	
quer-vida-fácil	1	
revogar	1	
sem-caráter-nato	1	
sem-limites	7	1,14
sem-limites-educação	1	
sem-limites-familiares	1	
sem-oportunidade	1	
sem-percepção-vida	1	
sem-reflexão	1	
sem-valores	1	
ser-humano	1	
violento	1	

Número total de palavras diferentes	103
Número total de palavras citadas	146