

PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES SOBRE SEUS DIREITOS E DEVERES

PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES SOBRE SUS DERECHOS Y DEBERES PERSPECTIVE OF ADOLESCENTS ABOUT THEIR RIGHTS AND DUTIES

Cássia Ferrazza Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Aline Cardoso Siqueira

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera as crianças e os adolescentes como detentores de direitos e em desenvolvimento peculiar e, por isso, é importante que haja reconhecimento dos jovens sobre sua condição. O objetivo deste estudo quanti-qualitativo foi conhecer a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural acerca dos seus direitos e deveres. Participaram 47 adolescentes dos contextos urbano e rural, entre 12 e 15 anos de idade. Foi utilizado um questionário sobre conhecimento em direitos e grupos focais. A maioria dos participantes afirmou que crianças e adolescentes têm direitos e deveres, contudo, apenas alguns souberam citá-los. Constataram-se semelhanças e diferenças entre os grupos. As semelhanças entre os grupos condizem com concepções difundidas na sociedade e as diferenças, às particularidades de cada contexto. Estratégias de intervenção que promovam maior reconhecimento dos direitos e deveres junto às crianças, aos adolescentes e à sociedade são sugeridas.

Palavras-chave: adolescente; população rural; população urbana.

RESUMEN

El Estatuto del Niño y del Adolescente considera niños y adolescentes como poseedores de derechos y en desarrollo peculiar y es importante que haya un reconocimiento de los jóvenes acerca de su condición. El propósito del estudio cuantitativo y cualitativo fue comprender la percepción de los adolescentes de los contextos urbano y rural sobre los derechos y deberes. 47 adolescentes de los contextos urbano y rural participaron del estudio, entre 12 y 15 años de edad. Fue utilizado un cuestionario sobre el conocimiento de los derechos y grupos focales. La mayoría de los participantes dijeron que los niños y adolescentes tienen derechos y deberes, pero, algunos sabían citarlos. Se observó similitudes y diferencias entre los grupos. Las similitudes entre los grupos son coherentes con las concepciones generalizadas en la sociedad y las diferencias, a las particularidades de cada contexto. Se sugieren estrategias de intervención que promuevan un mayor reconocimiento de los derechos y deberes entre los niños, los adolescentes y la sociedad.

Palabras clave: adolescente; población rural; población urbana.

ABSTRACT

The Statute of the Child and Adolescent considers children and adolescents as holders of rights and in peculiar development situation and, therefore, it is adolescents' acknowledgment of their condition. The aim of this quantitative and qualitative study was to know the perception of young people from urban and rural contexts about rights and duties. 47 adolescents, age 12 to 15, from urban and rural contexts participated in this study. A survey about rights' knowledge and focal groups was used for gathering data. Most of participants said that children and adolescents have rights and duties, however, a few participants knew mention them. Similarities and differences among the groups were found. The similarity is related to conceptions found in society and the difference is related to particularities of each context. Intervention's strategies with foment more recognition of rights and duties were suggested to young as well as society.

Keywords: adolescent; rural population; urban population.

Introdução

Ao longo da história, a percepção acerca do lugar ocupado pela criança e pelo adolescente foi se modificando (Ariès, 1981; Heywood, 2004). No Brasil, no início da colonização no século XVI, as crianças eram consideradas como “meúdos, ingênuos, infantes”, sendo a infância um momento de transição. Coube aos médicos e educadores o adestramento das crianças através de códigos de comportamento (Del Priore, 1999, p. 84). No período colonial, não havia legislação que as protegesse e que as considerasse como sujeitos em desenvolvimento.

Da época imperial até os anos atuais, leis voltadas para a infância e a juventude têm sido construídas e retratam a sua época. O Código Penal da República transparecia a pedagogia do trabalho aos jovens em conflito com a lei (Santos, 1999), o Código de Menores de 1927 estabelecia a vigilância pública sobre a infância e o Código de Menores de 1979 tratava a pobreza como patologia (Cruz & Guareschi, 2008; Faleiros & Faleiros, 2007; Henriques, Fialho, & Chamusca, 2007; Veronese, 1999). Todas essas leis desconsideravam que as crianças e os adolescentes eram sujeitos detentores de direitos pessoais e sociais, tal como afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990). Com a criação do ECA, as crianças e os adolescentes passaram a possuir garantias de políticas públicas voltadas aos seus interesses. A partir das conquistas ligadas aos direitos humanos, defendidos nacional e internacionalmente no decorrer do século XX, crianças e adolescentes, além de serem considerados sujeitos de direitos, são compreendidos como sujeitos que possuem necessidades específicas para o seu desenvolvimento pleno (Henriques et al., 2007). Como indivíduos em desenvolvimento, eles possuem o direito à proteção à vida e à saúde de forma prioritária, como também à educação, ao esporte, ao lazer, à alimentação, à cultura, à liberdade, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, entre outros direitos, sendo dever da sociedade a sua garantia (Lei Federal nº 8.069, 1990). Contudo, no cotidiano, os referidos direitos não têm sido completamente garantidos, bem como a sociedade não tem identificado e combatido a sua violação, e por isso é fundamental que as crianças e os adolescentes reconheçam seus direitos e deveres para que estejam mais preparados para identificar as possíveis situações de violação a que podem ser expostos.

A Convenção dos Direitos da Criança promulgada pela ONU em 1989 é o mais amplo tratado que ratifica os direitos humanos, constituindo-

se em uma articulação quase universal daquilo que a comunidade internacional deseja para suas crianças (Britto & Ulkuer, 2012). A partir de tal convenção, a visão sobre os direitos da criança e do adolescente foi modificando-se nas legislações de diversos países, influenciando programas e políticas públicas. Em países como a África do Sul, em 1989, as crianças ainda tinham pouco acesso a cuidados de saúde, educação e proteção. Após 20 anos da instituição da Convenção dos Direitos da Criança, ainda existem desafios para proteger as crianças e os adolescentes. Por exemplo, na China, alguns dos principais desafios condizem com a diminuição das disparidades econômicas e sociais e, no Egito, busca-se efetivar os direitos das crianças em áreas rurais (Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 2009). As crianças e adolescentes que vivem em contextos urbanos também têm desafios, apesar de haver a ideia de que os jovens moradores das cidades possuem mais qualidade de vida do que os jovens que moram nas regiões rurais. Aqueles que vivem nos centros urbanos têm mais acesso a serviços de saúde, educação e proteção. No entanto, as cidades abarcam grandes disparidades econômicas e sociais, pois as crianças que vivem em condições de pobreza e vulnerabilidade não têm seus direitos atendidos plenamente, como, por exemplo, direitos à educação, saúde e saneamento básico (UNICEF, 2012).

Atualmente, tem-se procurado entender o que crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos em uma perspectiva de proteção e com prioridade absoluta segundo a legislação brasileira, entendem sobre seus direitos. Estudos internacionais, como o de Khoury-Kassabri e Ben-Arieh (2009), demonstraram a influência da cultura para o reconhecimento dos direitos. Em pesquisa realizada com adolescentes judeus e árabes a respeito da escola e dos direitos da criança e do adolescente, a maioria dos participantes afirmou que os professores aceitavam as críticas dos alunos e apoiavam os direitos das crianças e dos adolescentes. Diferenças no estilo da família influenciaram a percepção dos direitos, como, por exemplo, os participantes árabes relataram mais valores familiares patriarcais do que os participantes judeus. As famílias patriarcais tendem a perceber menos as crianças como detentoras de direitos em comparação a famílias democráticas (Khoury-Kassabri & Ben-Arieh, 2009). No contexto escolar, ainda são limitados os espaços que permitem à criança argumentar e participar das decisões. O processo de escutar as crianças e argumentar com elas possibilita que aprendam a avaliar diferentes argumentos. Por exemplo, em um estudo etnográfico realizado em três escolas na Suécia, em duas escolas ainda prevalecia a decisão dos adultos sobre as regras da sala de aula,

sendo que eram poucas as oportunidades dadas às crianças de criar ou modificar as regras. Em outra escola, as crianças eram estimuladas pelos professores a pontuar seus objetivos. Apesar disso, nas três escolas eram limitados os espaços que estimulavam a participação dos alunos (Thornberg & Elvstrand, 2012).

Já os estudos brasileiros apontam que tanto as crianças quanto os adolescentes demonstram ter maior conhecimento relativo aos direitos à educação (Casas & Saporiti, 2005; Rizzini, Thapliyal, & Pereira, 2007; Souza, 2008) e ao lazer (Rizzini et al., 2007; Souza, 2008). Ademais, a percepção dos direitos aumenta com o aumento da idade do indivíduo (Barroso, 2000; Casas & Saporiti, 2005), pois o adolescente de maior idade percebe diferentes aspectos envolvidos numa situação de violação de direitos, visto que vai compreendendo que há mecanismos institucionais que garantem o cumprimento dos mesmos (Barroso, 2000). Por outro lado, nas crianças menores, frente a uma situação de violação de seus direitos, há o reconhecimento de injustiça, porém elas não percebem essa injustiça como uma violação (Saravalli, 1999).

Estudos têm demonstrado que o conhecimento de ser detentor de direitos e de responsabilidades está vinculado ao nível socioeconômico, uma vez que foram encontrados níveis diferenciados de entendimento articulado aos diferentes estratos socioeconômicos (Rizzini et al., 2007; Santos & Chaves, 2007). Por exemplo, no estudo de Rizzini et al., os estudantes de escolas públicas reconheceram mais situações de violação de seus direitos do que estudantes de escolas privadas. Em um estudo com estudantes de diferentes escolas (particular urbana, pública urbana e pública rural), os direitos compartilhados condiziam com os aspectos difundidos pela cultura, como, por exemplo, o reconhecimento ao direito à educação, brincar, consumir e trabalhar. Por outro lado, as diferenças no reconhecimento dos direitos de cada grupo estavam associadas, principalmente, às diferenças socioeconômicas, tendo em vista que os participantes da escola particular urbana ressaltaram os direitos individuais como o direito ao lazer, os participantes da escola pública urbana destacaram os direitos ligados à participação comunitária e os participantes da escola pública rural enfatizaram os direitos ligados ao trabalho (Santos & Chaves, 2007). Torna-se importante desenvolver estudos que contemplem o tema do reconhecimento dos direitos e deveres entre os adolescentes, como também forneçam informações sobre a perspectiva daqueles que vivem na zona urbana e na zona rural. A decisão de realizar o estudo nos contextos urbano e rural foi pautada na diversidade de

cada ambiente no que tange à rotina do adolescente, como a distância entre as moradias, as diferentes atividades de lazer e os horários escolares, aspectos que influenciam no desenvolvimento do adolescente. Por exemplo, no contexto rural, a distância entre as moradias pode ser considerada um fator de risco para a ocorrência de violência doméstica, considerando o isolamento físico de cada família (Koller, 2000). Assim, o objetivo do presente estudo foi conhecer a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural sobre seus direitos e deveres.

Método

Delineamento e participantes

Este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória de abordagem quanti-qualitativa (Creswell, 2009). Participaram da pesquisa 47 adolescentes com idades entre 12 e 15 anos ($M=13,11$; $DP=1,07$), de ambos os sexos, da 6ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, moradores de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, localizada a 400 quilômetros da capital Porto Alegre e com aproximadamente 80 mil habitantes. Vinte adolescentes são estudantes de uma escola estadual localizada na zona rural e 27 são estudantes de uma escola estadual localizada na zona urbana. Os critérios de inclusão foram idade (12 a 15 anos), escolaridade (6ª a 8ª séries) e não apresentar uma defasagem escolar superior a dois anos da série esperada, considerando sua idade. No que concerne às escolas participantes, a escola rural foi selecionada por ser a única escola pública estadual da cidade localizada na zona rural e a escola pública estadual urbana foi selecionada por estar localizada na região mais central da cidade.

Instrumentos

Foram utilizados o Questionário Sobre Conhecimentos em Direitos (adaptado de Souza, 2008) e grupos focais. O uso de múltiplos métodos de coleta de dados permite a triangulação dos dados, conhecida como a utilização de dois métodos/fontes ou mais de pesquisa para a coleta de dados, possibilitando uma forma mais completa de coleta, pois há a oportunidade de obter dados estruturados por meio de questionários, além de analisar o comportamento verbal e não verbal no grupo focal (Nachmias & Nachmias, 1992).

O Questionário Sobre Conhecimentos em Direitos (adaptado de Souza, 2008) buscou coletar os dados biossociodemográficos dos participantes, tais como idade, sexo e escolaridade. O grupo focal teve

como objetivo adicionar à pesquisa quantitativa dados qualitativos. Esse método de coleta de dados permite ao pesquisador explorar as opiniões, comportamentos e assuntos de interesse público ou preocupação comum (Bauer & Gaskell, 2005). Os temas norteadores foram os direitos e deveres da criança e do adolescente.

Procedimentos e considerações éticas

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Franciscano (Santa Maria, RS), registrado sob o número 074.2011.3. No primeiro momento, foi realizado um piloto da coleta de dados para que se pudessem verificar possíveis falhas no questionário. Os três adolescentes que fizeram parte do piloto do estudo indicaram aspectos a serem melhorados, os quais foram sanados antes da coleta de dados se iniciar. Os dados do estudo piloto foram descartados.

O projeto de pesquisa foi apresentado às direções das escolas, e após apreciação e aprovação, foi assinado o Termo de Autorização. Todos os estudantes que cumpriam os critérios de inclusão foram convidados para integrar o estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos responsáveis, bem como o Termo de Assentimento assinado pelos adolescentes após todos os esclarecimentos acerca dos objetivos do estudo e procedimentos de pesquisa.

Após a aplicação do Questionário sobre Conhecimentos em Direitos (adaptado de Souza, 2008), 10 alunos foram selecionados aleatoriamente, através de sorteio, para a composição do grupo focal. Foram realizados dois encontros em cada escola com os participantes. Na escola pública urbana, participaram oito estudantes no primeiro encontro e sete no segundo. Na escola pública rural, participaram 10 estudantes no primeiro encontro e nove no segundo. A aplicação do questionário e os encontros do grupo

focal foram realizados nas dependências das escolas. Os grupos focais foram gravados e transcritos para análise.

Análise de dados

Os dados biossociodemográficos e os Questionários sobre Conhecimentos em Direitos (adaptado de Souza, 2008) foram analisados de forma quantitativa descritiva. Os grupos focais foram analisados qualitativamente a partir da *grounded theory* (Charmaz, 2009; Corbin & Straus, 2008; Yunes & Szymanski, 2005). A *grounded theory* busca construir uma teoria confiável a partir dos dados (Yunes, Garcia, & Albuquerque, 2007; Yunes & Szymanski, 2005), possibilitando organizar uma grande quantidade de dados qualitativos de forma a minimizar a contaminação de teorias e hipóteses sugeridas pelo pesquisador. É ideal para campos de pesquisa pouco conhecidos (Yunes et al., 2007). A análise começa com uma interação com os dados (Yunes & Szymanski, 2005) e, após, parte para a codificação, objetivando categorizá-los com uma denominação concisa, sendo os códigos o resumo e a representação dos dados. A primeira parte, isto é, a codificação inicial, pretende analisar linha a linha para, posteriormente, selecionar os códigos mais significativos a fim de organizar e sintetizar os dados, fase denominada codificação axial. Depois de tal etapa, realiza-se a redação do memorando, buscando escrever sobre os dados, incentivando a analisá-los no início do processo de pesquisa, possibilitando a articulação dos códigos em categorias conceituais (Charmaz, 2009).

Resultados e discussão

Este estudo exploratório apresenta resultados que podem ajudar a compreender o processo de reconhecimento dos direitos e deveres na perspectiva de adolescentes dos contextos urbano e rural. A Tabela 1 exibe as características dos participantes do estudo.

Tabela 1. Frequência e Percentagem das Variáveis Sexo e Escolaridade por Grupo

	Sexo		Escolaridade		
	Feminino	Masculino	6ª série	7ª série	8ª série
Adolescentes do contexto urbano	17 (63%)	10 (37%)	08 (29,6%)	17 (63%)	02 (7,4%)
Adolescentes do contexto rural	08 (40%)	12 (60%)	07 (35%)	08 (40%)	05 (25%)
Total	25 (53,2%)	22 (46,8%)	15 (31,9%)	25 (53,2%)	07 (14,9%)

Cerca de 74,1% dos participantes do contexto urbano e 85% dos participantes do contexto rural afirmaram conhecer o que é um direito, esclarecendo que todos os indivíduos são portadores de direitos, corroborando os estudos de Casas e Saporiti (2005) e Souza (2008). Para 92,6% dos estudantes do contexto urbano e 94,8% dos estudantes do contexto rural, as crianças e os adolescentes possuem direitos, estando de acordo com a literatura (Casas & Saporiti, 2005; Souza, 2008). Apesar de possuírem esse conhecimento, apenas 55% e 51,9% dos participantes do contexto urbano e rural, respectivamente, souberam citar alguns exemplos de direitos. O direito à educação foi o mais citado pelos adolescentes dos dois contextos, tal como foi encontrado em outros estudos (Casas & Saporiti, 2005; Santos & Chaves, 2007; Souza, 2008). A educação tem por objetivo promover o desenvolvimento da personalidade e das aptidões da criança e do adolescente, preparando-os para a vida adulta com respeito pela sua identidade e seus valores (UNICEF, 1989). O direito ao lazer, seguido pelo direito de expressar a opinião, foram mencionados pelos participantes do meio urbano, e o direito de não trabalhar foi o ressaltado pelos do contexto rural. O fato de tais adolescentes terem mencionado o direito de não trabalhar sugere que esta situação faz parte de suas vidas, com a qual se deparam cotidianamente. Mager e Silvestre (2009) alertam que o ECA proíbe qualquer trabalho que ofereça risco pessoal e social, assim como aquele que dificulte o acesso à escola, pois, ao substituir a educação pelo trabalho, há o impedimento do desenvolvimento de habilidades e do conhecimento necessários para a formação do jovem cidadão. Por exemplo, o trabalho infantil doméstico (remunerado ou não) submete as crianças e os adolescentes a longas jornadas, com tarefas repetidas, concretas e monótonas, contribuindo para a defasagem escolar e para o baixo nível de escolaridade, na medida em que os priva do ócio necessário para o seu desenvolvimento (Alberto, Santos, Leite, & Lima, 2011).

Apesar de os participantes terem dado destaque ao direito à educação, lazer e expressar a opinião, os dados demonstram pouco conhecimento acerca de outros direitos fundamentais. Entre eles, podem-se citar os direitos à saúde, à convivência familiar e comunitária, à profissionalização, à cultura, preferência na formulação de políticas públicas, atendimento e socorro prioritário em qualquer circunstância e à liberdade de pensamento, consciência e religião, associação e acesso à informação apropriada (Lei nº Federal 8.069, 1990; UNICEF, 1989).

Os participantes do meio urbano salientaram que ficaram sabendo de seus direitos a partir de sua família.

Por sua vez, os do meio rural apontaram os meios de comunicação, como rádio e televisão. No estudo de Souza (2008), a família foi a fonte de informação mais mencionada, seguida pelos meios de comunicação.

Quando questionados sobre a quem os adolescentes recorriam para garantir os seus direitos, na escola urbana, os pais receberam destaque, seguidos de outros membros da família, como avó ou tio. Na escola rural, os participantes disseram que recorriam aos pais para a garantia de seus direitos e, em segundo, ao Conselho Tutelar. A determinação do artigo 227 da Constituição Federal (1988) reitera que é dever da família, da sociedade e do Estado proteger a criança e o adolescente contra toda forma de violência e negligência. Todos os participantes do contexto urbano já ouviram falar no Conselho Tutelar, enquanto que, no contexto rural, somente um participante não conhecia esse órgão de proteção à criança e ao adolescente. Porém, do total dos participantes do contexto urbano que já ouviu falar em Conselho Tutelar, apenas 50% soube a finalidade do referido órgão, enquanto que, no contexto rural, tal percentual foi de 85%. Para os adolescentes do ambiente urbano, o Conselho Tutelar constitui-se tanto em um órgão de proteção como de punição às crianças e aos adolescentes. No ambiente rural, a função protetiva foi a mais citada. O maior conhecimento do grupo do contexto rural sobre o Conselho Tutelar e suas atribuições talvez se deva ao fato de eles estarem mais vulneráveis à violação de seus direitos, assim, o Conselho Tutelar aparece como um órgão que pode garantir os seus direitos. Koller (2000) indica como um fator de risco para a violência doméstica o isolamento familiar, que pode ocorrer em virtude da distância física entre as moradias. No estudo de Souza (2008), os participantes que viviam em acolhimentos institucionais também apresentaram maior conhecimento do Conselho Tutelar e de suas funções do que o grupo que morava com suas famílias, sugerindo que isso se deve ao fato de que o grupo em acolhimento se encontrava em vulnerabilidade, sendo, assim, foco do trabalho do Conselho Tutelar.

O entendimento de que o Conselho pune o adolescente, presente nos dois contextos, chamou a atenção. Esse órgão de proteção foi percebido como ameaçador aos adolescentes, visto que, quando a escola ou a família não conseguia “lidar” com ele, o Conselho o capturava para “educá-lo”. O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo que tem por objetivo zelar no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Konzen, 2000; Lei nº Federal 8.069, 1990; Mager & Silvestre, 2009). Dessa maneira, não é atribuição do Conselho Tutelar ser um órgão punitivo às crianças e aos adolescentes (Mager & Silvestre,

2009). Todavia, essa atribuição está presente na sociedade. Souza, Teixeira e Silva (2003) realizaram um estudo junto a um Conselho Tutelar do município de São Paulo e constataram que as demandas advindas da escola para a resolução do Conselho estavam ligadas à indisciplina dos estudantes. Os direitos relacionados à escola e determinados pelo ECA (1990), como qualidade de ensino e permanência na escola, não foram queixas recebidas pelo Conselho acompanhado durante o estudo (Souza et al., 2003).

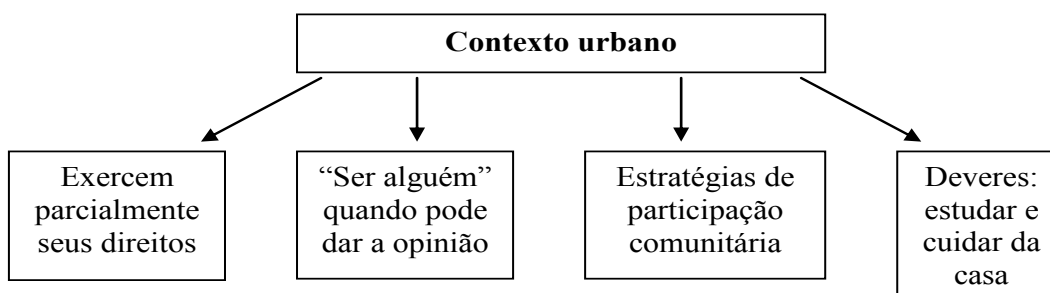
A maioria dos estudantes já ouviu falar no ECA (77,8% no contexto urbano e 89,5% no contexto rural), porém somente 35% e 46,7% dos adolescentes do contexto urbano e rural, respectivamente, souberam do que consiste o Estatuto. Nesse sentido, mais da metade não soube definir algumas das suas funções. Aqueles que as citaram, a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes foi destaque, demonstrando a compreensão da conexão entre o ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990) e a determinação de que as crianças e os adolescentes são detentores de direitos.

Todos os participantes do contexto urbano e 90% dos estudantes do contexto rural acreditaram que as crianças e os adolescentes têm deveres. Porém, somente 74,1% e 57,9% dos estudantes do contexto urbano e

rural, respectivamente, souberam exemplificar. Dentre os deveres apontados, o mais citado foi o dever de “estudar” (66,7%, urbano; 60%, rural), corroborando o estudo de Souza (2008). Os adolescentes do meio urbano citaram, em seguida, “respeitar os outros”, e os do meio rural, “ajudar aos pais”. O interesse em compreender a percepção dos estudantes sobre deveres deveu-se à pressuposição, muitas vezes presente na sociedade, de que os adolescentes só pensam em direitos, e não em deveres. Os dados deste estudo sugerem que há o conhecimento por parte dos participantes de que possuem deveres, pois qualquer cidadão terá acesso ao direito se, em contrapartida, cumprir o dever (Mager & Silvestre, 2009).

O grupo focal acrescentou dados qualitativos às respostas do questionário, possibilitando que o pesquisador explorasse aspectos relevantes para a pesquisa e enriquecesse os dados. As diferenças e a singularidade dos dados advindos dos grupos levaram à criação de categorias conceituais atreladas ao contexto. A análise deu origem a duas categorias conceituais bem distintas: contexto urbano e contexto rural. Na categoria contexto urbano, encontraram-se quatro eixos com força conceitual, como pode ser visualizado na Figura 1. As palavras grifadas representam as palavras que carregam forças conceituais.

Figura 1. Forças conceituais do contexto urbano



Os adolescentes do contexto urbano acreditaram que exerciam os direitos parcialmente, apesar de terem respondido no questionário que possuíam direitos. Por exemplo, afirmaram não ser completamente independentes, necessitando dos cuidados de suas famílias. O autorreconhecimento, por parte dos participantes, de que são seres humanos em desenvolvimento está associado à ideia de imaturidade e, assim, à incapacidade de exercer plenamente seus direitos. Esta distorção contraria os preceitos do ECA

(Lei Federal nº 8.069, 1990), que reconhece a situação peculiar da criança e do adolescente e, em decorrência disso, atribui a eles direitos específicos.

Nesse sentido, também mencionaram não ter liberdade para expressar a opinião, principalmente, no contexto familiar. Os participantes apontaram que, muitas vezes, suas opiniões não são julgadas relevantes, visto que são considerados muito jovens ou crianças, como demonstra a fala do participante

05: “É que eles acham que, sei lá, criança não tem o dever de opinar”. De acordo com o artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança - CDC (UNICEF, 1989), toda criança tem o direito de expressar sua opinião sobre questões que lhe envolvam e de ver essa opinião levada em consideração. Por vezes, torna-se difícil para o contexto familiar e escolar o contato com um adolescente que possa ter capacidade de expressar sua opinião, pois ele pode ser considerado como mais difícil de ser educado. Uma vez que sua opinião não está sendo levada em consideração, percebe-se uma dificuldade de compreensão de que as crianças e os adolescentes são sujeitos detentores de direitos, o que implica a participação nas decisões, possibilitando que sejam ouvidos (Mager & Silvestre, 2009; UNICEF, 2001). Quando podem demonstrar suas opiniões, os participantes relataram que os pais não as aceitam, gerando conflitos e sentimentos negativos, como se pode verificar no trecho: “Minha mãe briga comigo ... tenho nojo quando minha mãe faz isso” (participante 04). Quando suas ideias são aceitas, expressaram o sentimento de *sentir-se alguém*. Esse sentimento denota a importância sentida pelos adolescentes quando sua opinião é levada em consideração.

No que se refere à participação dos adolescentes em estratégias que estimulem a participação comunitária e o senso de cidadania, como preconiza o artigo 15 do CDC (UNICEF, 1989), os participantes relataram não haver grêmios estudantis na escola. É importante pensar criticamente na instrumentalização que tem sido feita dos adolescentes em termos do seu protagonismo. Movimentos que estimulem a organização de eventos comunitários e escolares, como festa junina, existem, sendo organizados e supervisionados pela direção da escola e executados pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental com o objetivo de angariar recursos financeiros para a comemoração da formatura. Os adultos, como pais, professores e diretores são responsáveis por estimular as crianças e os adolescentes na participação de atividades que envolvam protagonismo e em projetos sociais, culturais e políticos (Rizzini, Caldeira, Caldeira, & Barros, 2009). Também, um abaixo-assinado, no qual era reivindicada a saída de um colega da sala de aula, foi realizado uma vez pelos estudantes da 7ª série.

Outro modo de participação comunitária citado pelos participantes foi a escolha de um líder de turma. O líder é, talvez, a figura mais próxima dos adolescentes que possui um peso político. No grupo focal, os participantes afirmaram não haver líderes de turma, mas elucidaram quais seriam as funções de um líder, como, por exemplo, a organização de reuniões

nas turmas, organização de gincanas e o comando das turmas.

Questionados com relação ao desejo de mudanças, sejam na cidade ou na escola, os participantes ressaltaram a necessidade de melhorias estruturais na cidade, tais como nas ruas e praças, como também sugeriram a construção de quadras poliesportivas gratuitas, estando em consonância com uma pesquisa realizada pelo UNICEF (2002), na qual foram encontradas as mesmas solicitações dos adolescentes da presente pesquisa. Nos dois estudos, notou-se que o desejo por melhorias em bibliotecas públicas e projetos específicos para a juventude foi pouco citado (UNICEF, 2002). No tocante à escola, gostariam que houvesse ensino médio e mais palestras educativas. Contudo, nunca desenvolveram ações que demonstrassem o desejo de ter ensino médio na escola, denotando certa passividade. Furlani e Bomfim (2010) apontam que os jovens têm potencial para a mobilização, reflexão e superação de desafios, sendo importante o estímulo por parte dos educadores e de diferentes profissionais e a construção de grupos de iguais do mesmo contexto em que possam compartilhar suas vivências sociais e comunitárias.

Quanto aos deveres, os adolescentes disseram acreditar que os possuem, como, por exemplo, os deveres de cuidar da casa e estudar. O cuidado da casa condiz com o exercício de tarefas como lavar a louça e arrumar o quarto. Por cumprirem seus deveres, acreditavam ser responsáveis. Quanto ao estudo, no grupo focal, emergiu ser esse um dever e não um direito. Por tal motivo, os participantes disseram que, em função de terem o dever de estudar, é de seu direito escolher o material escolar. Embora tenham afirmado no questionário que estudar é um direito, no grupo focal mostrou-se como um dever, denotando que os participantes desvincularam a díade direito-dever. Porém, associaram o dever de estudar com um “direito” atribuído por eles: o de escolher o material escolar.

Na categoria contexto rural, foram encontrados cinco eixos com força conceitual, como pode ser visto na Figura 2.

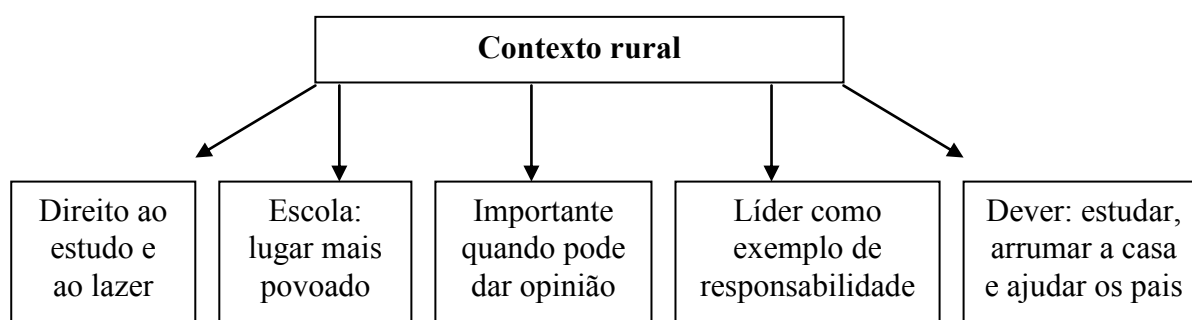
Os participantes do contexto rural apontaram que possuem direitos, como à educação e ao lazer. Para eles, estudar é considerado um direito e um dever, isto é, um direito a ser exercido, mas também um dever que deve ser cumprido. Segundo um adolescente de 15 anos, “é um dever nosso de estudar, mas é um direito que nós temos”. A educação é considerada como instrumento para se ter um futuro promissor. Encontra-se em tais participantes a articulação do direito com o dever,

sugerindo que, por encontrarem maiores dificuldades para ter acesso à educação, valorizam-na como um direito, o que de fato é. Nesse contexto, evidenciou-se a associação fundamental entre o direito e o dever, já que, para alcançar o direito, é necessário cumprir algumas determinações ou regras, ou seja, cumprir o dever (Mager & Silvestre, 2009).

A escola é considerada o lugar mais povoado, visto que os participantes moram com suas famílias e a distância física entre cada moradia é grande.

Atribuíram gostar de ir à escola em função de encontrar os amigos e professores. Nesse sentido, a escola foi percebida por eles para além de sua função de ensino-aprendizagem, aliada à convivência social e comunitária. Por isso, não somente a família, como também a escola são consideradas redes fundamentais na formação da identidade, na socialização das crianças e dos adolescentes (Faleiros, 1998), contribuindo com a formação do cidadão (Giancaterino, 2007; Oliveira & Oliveira, 2001).

Figura 2. Forças conceituais do contexto rural



Quanto ao direito de expressar a opinião, os participantes apontaram que se sentiam importantes e responsáveis. A maioria enfatizou não ter sua opinião levada em consideração, tendo em vista que acreditavam que os adultos os consideravam imatuross, pequenos e incapazes de terem ideias. Demonstraram o desejo de ter sua opinião reconhecida, levando em conta principalmente assuntos que sejam de interesse de toda a família e, nesse caso, incluindo o adolescente. Como no contexto urbano, os participantes do contexto rural afirmaram ter dificuldade em exercer o direito de expressar a opinião conforme proposto no artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e o artigo 16 do ECA (Lei Federal n. 8.069, 1990). A escuta da opinião dos adolescentes é componente indispensável para a formação de qualquer ação que os envolva, seja política pública, programas e serviços. Esses devem considerar as necessidades e interesses para o desenvolvimento dos adolescentes (UNICEF, 2001).

Os participantes destacaram a existência de um líder de turma, representante próximo aos alunos, eleito um em cada série. O líder foi tido pelos adolescentes do contexto rural como exemplo de responsabilidade, pois deve ter um diálogo com

todos os alunos, um bom desempenho escolar, frequentar assiduamente as aulas, colocar ordem e ajudar a turma, dar exemplo e representar seus colegas frente às outras turmas e equipe diretiva. As características do líder apontadas pelos participantes são importantes para o estímulo do protagonismo juvenil e para a construção de cidadãos responsáveis, uma vez que os adolescentes precisam refletir para a escolha de um líder responsável que os represente de forma adequada.

Quanto aos deveres, a educação foi considerada também um dever, além de ajudar nas tarefas domésticas e os pais. Com relação ao ato de ajudar os pais, um dos participantes comentou já ter abandonado os estudos porque estava com o ano perdido. Por isso, ficou em casa e ajudou seu pai: “*Um ano que deixei de vir ao colégio, eu já tava rodado já, e eles pediram para eu ajudar lá em casa, daí eu fiquei*”. Logo, o dever de ajudar os pais aparece como um dever atrelado à autoridade deles para com os direitos dos filhos, denotando a autoridade dos pais sobre os filhos, concepção ainda vigente na sociedade atual. Por isso, não basta somente a criação de leis muito bem formuladas como o ECA (Lei Federal n. 8.069, 1990), é preciso promover mudanças nas concepções

culturais da sociedade, tendo em vista que os direitos das crianças estão implicados na estrutura social. Conforme Soares (2005), deve-se divulgar a concepção de crianças como sujeitos detentores de direitos, a sua subjetividade como atores sociais e a relação indissociável das duas dimensões.

Considerações finais

Este estudo apresentou resultados que levam a importantes reflexões acerca da garantia dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, do protagonismo juvenil, da participação social e cidadania a partir da perspectiva de adolescentes dos contextos urbano e rural. Apesar de ser um estudo realizado somente em duas escolas públicas, os resultados encontrados indicam suas concepções e apontam para as possibilidades de intervenção nessa temática, como, por exemplo, a criação de espaços para a discussão dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, envolvendo a escola e a família.

O grupo urbano destacou que crianças e adolescentes são parcialmente detentores de direitos, visto que existem direitos que não podem ser efetivados, como ser independente. A família mostrou-se como fonte de informações aos adolescentes a respeito de seus direitos, bem como a busca do participante para a garantia de seus direitos.

Por sua vez, o grupo rural acredita que crianças e adolescentes são detentores de direitos. Destaque para o direito de não trabalhar, sugerindo que, pelo fato de o trabalho no contexto rural muitas vezes incluir as crianças e os adolescentes, os adolescentes de tal contexto evidenciam esse direito pela dificuldade de ser exercido de forma plena. Os participantes souberam de seus direitos através dos meios de comunicação, como rádio e televisão, e recorriam aos pais e ao Conselho Tutelar para a garantia deles. O maior conhecimento sobre as atribuições do Conselho Tutelar entre os participantes do contexto rural, considerando-o como órgão de proteção, sugere que os adolescentes estão em uma situação de maior vulnerabilidade de seus direitos em função da distância física entre as moradias e da falta de espaços de convivência comunitária, mas também possuem maior conhecimento da busca pela garantia de seus direitos. O dever de ajudar os pais, que pode tornar-se trabalho infanto-juvenil, não foi considerado uma violação de direitos, já que justificaram que é preciso ajudar o pai e criar responsabilidade. Desse modo, percebe-se que os participantes demonstraram obediência aos desejos e decisões dos pais.

Os dados indicam que as semelhanças entre os grupos, como o reconhecimento do direito à educação, estão associadas aos aspectos difundidos culturalmente, enquanto que as diferenças representam as singularidades de cada contexto, como o direito de escolher material escolar pelos adolescentes do contexto urbano e o direito de não trabalhar pelos adolescentes do contexto rural. Sugere-se a criação de espaços para os adolescentes e adultos, que vise proporcionar um novo olhar sobre a infância às novas gerações, refletindo na construção de sujeitos mais participativos e conscientes (Santos & Chaves, 2007), valorizando o protagonismo infanto-juvenil (Arantes, 2009). Também, é importante discutir os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes e as concepções do ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990) em função do pequeno índice dos participantes que souberam explicitar sua finalidade (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008; Rizzini et al., 2007; Santos & Chaves, 2007).

Como limitações do estudo, ressalta-se a ausência de dados mais específicos dos participantes, como renda e características da família. Também, o número de participantes da amostra e a participação de apenas duas escolas impossibilitam a generalização dos resultados. Ademais, o fato de os questionários terem sido autoaplicados não permitiu que fossem exploradas as respostas dos participantes. Além do aumento da amostra, incluindo mais de uma escola rural e urbana, sugere-se que, em estudos futuros, o questionário seja aplicado individualmente pela equipe de pesquisa; o intervalo de idade dos participantes seja maior, para que diferenças nas diferentes faixas etárias possam ser estudadas; e haja a inclusão de questões que explorem mais as características das famílias. Propõe-se, para estudos futuros, buscar conhecer a participação e percepção dos adolescentes em contextos como família, comunidade, participação religiosa e atividades esportivas. A fim de compreender como os adolescentes construíram o conhecimento de que são ou não detentores de direitos e deveres, recomenda-se a inclusão dos familiares no estudo. No contexto escolar, propõe-se a verificação de estratégias que apoiem a participação social e comunitária dos adolescentes. Ao mesmo tempo, junto a associações comunitárias, sugere-se realizar um estudo que busque identificar se existem e quem são os adolescentes que participam ativamente das decisões comunitárias. A partir do reconhecimento dos adolescentes de que são detentores de direitos e deveres, a sociedade poderá ser mais justa e igualitária na medida em que as crianças e os adolescentes terão subsídios para exercer a sua cidadania de forma plena e consciente.

Referências

- Alberto, M. F. P., Santos, D. P., Leite, F. M., & Lima, J. W. (2011). O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 293-302.
- Arantes, E. M. M. (2009). Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia? *Psicologia Clínica*, 21(2), 431-450.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Barroso, L. M. S. (2000). *As idéias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2005). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Britto, P. R. & Ulkuer, N. (2012). Child development in developing countries: Child rights and policy implications. *Child Development*, 83(1), 92- 103.
- Casas, F. & Saporiti, A. (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia: Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. (1988). Brasília, DF: Presidência da República.
- Corbin, J. & Straus, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach* (3ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. (2008). A trajetória das políticas públicas direcionadas à infância: paralelos com o presente. *Mnemosine*, 4(1), 28-52.
- Del Priore, M. (1999). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In M. Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Faleiros, V. P. (1998). A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, das desigualdades e do imaginário. In M. F. P. Leal & M. A. César (Orgs.), *Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes* (pp. 07-18). Brasília, DF: Cecria.
- Faleiros, V. P. & Faleiros, E. S. (2007). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acesso em 09 de julho, 2011, em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2001). *Adolescents in Latin America and the Caribbean: policy guidelines*. Acesso em 23 de outubro, 2011, em http://www.unicef.org/lac/adolescents_in_lac.pdf
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2002). *A voz dos adolescentes*. Acesso em 13 de março, 2011, em <http://www.unicef.org/brazil/pt/vozdosadolescentes02.pdf>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2009). *Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child*. Acesso em 30 de julho, 2012, em http://www.unicef.org/publications/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2012). *The state of the world's children 2012: Children in an urban world*. Acesso em 31 de julho, 2012, em http://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2012-Main_Report_EN_13Mar2012.pdf
- Furlani, D. D. & Bomfim, Z. A. C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção de mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 50-59.
- Giancaterino, R. (2007). *Escola, professor, aluno... Os participantes do processo educativo*. São Paulo: Madras.
- Gomes, I. L. V., Caetano, R., & Jorge, M. S. B. (2008). A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), 61-65.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Henriques, R., Fialho, L., & Chamusca, A. (2007). *Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção a crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Khoury-Kassabri, M. & Ben-Arieh, A. (2009). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 97-103.
- Koller, S. H. (2000). Violência doméstica: uma visão ecológica. In AMENCAR (Ed.), *Violência doméstica* (pp. 32-42). Brasília, DF: UNICEF.
- Konzen, A. A. (2000). Conselho Tutelar, escola e família – parcerias em defesa do direito à educação. In A. A. Kozen (Org.), *Pela justiça na educação* (pp. 159-191). Brasília, DF: FUNDESCOLA-MEC, 2000.
- Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Mager, M. & Silvestre, E. (2009). Mitos e verdades sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. In I. Pinsky & M. A. Bessa (Orgs.), *Adolescência e drogas* (2ª ed., pp.79-91). São Paulo: Contexto.
- Nachmias, C. F. & Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences* (4ª ed.). New York: St. Martin's Press.
- Oliveira, T. & Oliveira C. E. D. (2001). *Erros e acertos na educação*. Santa Maria, RS: Pallotti.
- Rizzini, I., Thapliyal, N., & Pereira, L. (2007). Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, 10(2), 164-177.
- Rizzini, I., Caldeira, P., Caldeira, A., & Barros, D. (2009). Percepções dos jovens sobre as influências dos adultos em seus processos de engajamento político e social. In M. T. C. Guimarães & S. M. G. Souza (Orgs.), *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas* (pp. 101-117). Goiânia: Editora UFG.
- Santos, M. A. (1999). Criança e criminalidade no início do século. In M. Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 210-230). São Paulo: Contexto.
- Santos, G. L. & Chaves, A. M. (2007). Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 87-97.

- Saravalli, E. G. (1999). *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Souza, A. P. L. (2008). *A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Souza, M. P. R., Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Yunes, M. A. & Szymanski, H. (2005). Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para a compreensão da resiliência em família. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 431-438.
- Yunes, M. A., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453.
- Veronese, J. R. P. (1999). *Os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr.

Submissão em: 06/01/2012

Revisão em: 20/04/2012

Aceite em: 02/09/2012

Cássia Ferrazza Alves é psicóloga pelo Centro Universitário Franciscano, Mestre e doutoranda em Psicologia pelo PPG em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117. Bairro Santana. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90035-003.
E-mail: cassiaferrazza@gmail.com

Aline Cardoso Siqueira é psicóloga, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, RS.
E-mail: alinecsiq@gmail.com

Como citar:

Alves, C. F. & Siqueira, A. C. (2014). Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 583-593.