

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
PROMOÇÃO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARA ADOLESCENTES – JUVENTUDE
EM CENA

Tese de Doutorado

Ana Paula Lazzaretti de Souza

Porto Alegre/RS, 2012

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
PROMOÇÃO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARA ADOLESCENTES – JUVENTUDE
EM CENA

Ana Paula Lazzaretti de Souza

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Julho, 2012

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho contou com ideias, pensamentos, sonhos, investimento de tempo, de afeto, de entusiasmo de um grupo grande de pessoas. Foram muitas mentes e mãos responsáveis pela organização de cursos, atividades, materiais, análises, escritas. Inicialmente, agradeço muito aos queridos componentes de meu microsistema familiar: meus pais Paulo Cardoso de Souza e Ieda Teresinha Lazzaretti de Souza pelo amor incondicional, a dedicação e incentivo desde meus primeiros passos no mundo acadêmico. Diego Luís dos Santos, meu marido, obrigada pelo incentivo de sempre, pela paciência nos momentos difíceis, pela compreensão nos diversos dias, noites ao longo de semanas e finais de semana que precisei te privar de minha companhia. Obrigada pelo amor, carinho e por compartilhar os projetos de vida! Aos meus sogros Marcos e Amélia dos Santos por todo apoio durante a minha trajetória. Aos meus cunhados – Márcio dos Santos e Eliandro Hoffmeister e cunhadas – Adriani Hoffmeister e Elisângela Zimmer Lauck – e os sobrinhos Ana Carolina e Ana Júlia Hoffmeister, Isadora e Antônio Lauck dos Santos pelos momentos de confraternizações familiares. À minha avó Delaide Battisti Lazzaretti por toda a preocupação e carinho de sempre, além da acolhida em Porto Alegre juntamente com minha tia Neida Lazzaretti Póvoas e meu primo Matheus Lazzaretti Póvoas.

Ao longo da construção da tese, passei por várias transições ecológicas e tenho muito a agradecer à minha rede de apoio social. Às amigas Luciana Heller Scherer, Melina Seolino Ferrary, Cristiani Pandolfo, Maria Elena Cynamon e Gisele Timmen Viacava pelos momentos de descontração e pelo apoio. Aos amigos José Júlio Pulz, Sabrina Custódio, Samantha Pessi, Rodrigo Matos, Clarissa Lehnen pelos inúmeros momentos de diversão necessários para conclusão dessa importante etapa.

Agradeço todo o apoio, dedicação e trabalho da equipe que fez possível a realização das três etapas do Juventude em Cena, meus queridos colegas do microsistema de trabalho: Mayte Raya Amazarray, Luciana Dutra-Thomé, Michele Poletto e Camila de Aquino Moraes que foram incansáveis no planejamento e elaboração da primeira versão do projeto. A elas também agradeço pela enorme dedicação ao longo da intervenção. Meu agradecimento muito especial para outros colegas que foram coordenadores de grupo – Eva Diniz Bensaja Dei Schiró, Alexandra Borba, Andreína da Silva Moura, Aline Dutra, Carlos da Silva Nieto, e monitores – Vinicius Rauber, Karen Lisboa de Souza, Victor Steigleder, Samuel Eggers, Ivete Santos, Jandira Tavares, Tatiana Pires Cerveira, Lucas Moreira, Ana Cristina Santiago, Priscila Kercher, Letícia Gasparetto. É muito bom poder compartilhar essa conquista com vocês! Também aos profissionais que ministraram oficinas ao longo do programa, em especial à Airi Macias Sacco, Bruna Seibel e Kelly Caroline Costa Portolan.

À minha querida bolsista de iniciação científica, Biana Vasconcellos Lauda, por toda a dedicação e trabalho não somente nas atividades do Juventude em Cena, mas nas análises de dados, discussões e elaborações de textos, artigos, apresentações, posters. Também pelos momentos de conversa, descontração, almoços, enfim, pela amizade construída. Foi pessoa fundamental para a construção desse trabalho.

Aos demais colegas cepianos: Jean Von Hohendorff, Luísa Habigzang, Normanda Moraes, Juliana Nóbrega, Susana Nuñez, Bruno Damásio, Diogo De Sousa, Clarissa Freitas, Jenny Ortiz, Laíssa Eschiletti Prati, Lucas Neiva Silva, Simone Paludo, Clarissa De Antoni, Elder Cerqueira-Santos por todo apoio e auxílio durante minha trajetória. Também à querida colega Maria Clara Pinheiro de Paula Couto pelas brilhantes explicações e pela dedicação ao longo das supervisões das análises quantitativas da tese.

Aos colegas da turma do doutorado, em especial à Ana Paula Freitas e Vivian Lago por momentos de cumplicidade e de luta pela garantia de recursos. Ademais, à Ângela Paradiso pelo incentivo e à Lirene Finkler pela parceria na escrita de um artigo e atenção de sempre. Um agradecimento também aos professores do PPG Psicologia UFRGS.

À Carmen Lúcia Kasper (*in memoriam*) pelo belo trabalho que realizou no CEP-Rua e pela incansável luta para que diversos trâmites e problemas burocráticos fossem resolvidos, permitindo a realização do Juventude em Cena.

À minha orientadora, Silvia Helena Koller, pelo apoio, pelos diversos ensinamentos, e pela confiança no meu trabalho e na minha capacidade desde o momento que ingressei no mestrado.

Às professoras componentes da banca, Débora Dalbosco Dell’Aglío, Carme Montserrat, Cleonice Camino e Elisa Kern de Castro, minha gratidão por toda a atenção, pelas contribuições e trocas desde o momento da qualificação do projeto de tese.

A experiência do doutorado sanduíche foi uma das transições ecológicas e pude contar com o acolhimento e apoio de várias pessoas. Uma gratidão e carinho muito especial à equipe do ERIDIQV da Universitat de Girona, principalmente ao professor Ferran Casas, Dolors Navarro pelos vários momentos de conversa e incansável ajuda nas análises qualitativas e Mònica Gonzalez pelo auxílio nas análises e pela acolhida. Também à Sara Malo. À querida amiga colombiana Jenny Lopez pela amizade, parceria e por compartilhar momentos alegres e difíceis nos quatro meses em Girona. Moltes gracies!!!

Foram muitos os que acreditaram nessa iniciativa: o Ministério de Educação, do Governo Federal, que financiou as três edições do programa, a Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social do Rio Grande do Sul que foi nossa parceira no início do Juventude em Cena, os profissionais e equipes gestoras dos municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre que aceitaram participar do programa, os adolescentes que participaram da pesquisa e da intervenção e as famílias de cada um deles. A todas essas instâncias e pessoas que confiaram no nosso trabalho, a minha gratidão. Um agradecimento especial às assistentes sociais Adriane Zimmer Lauck e Anna Maria Cardoso Martini pela parceria.

À CAPES pela bolsa que permitiu a dedicação exclusiva às atividades do doutorado e ao CNPq pela bolsa que possibilitou a experiência do doutorado sanduíche em Girona.

A AUTORA

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE FIGURAS	12
RESUMO	13
ABSTRACT	14
CAPÍTULO I.....	15
INTRODUÇÃO.....	15
Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano	20
Inserção Ecológica.....	24
Avaliação de Projetos e Programas Sociais.....	26
Justificativa e Objetivos	30
CAPÍTULO II.....	33
O DIREITO À PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO JUVENIL.....	33
Definições e classificação.....	33
Aspectos abordados nos estudos	41
Contextos em que a participação ocorre.....	41
Benefícios do exercício da participação	44
Desafios à prática de participação infanto-juvenil	46
Avaliação de projetos e programas que promovem participação infanto-juvenil	48
Participação infanto-juvenil no Brasil	52
CAPÍTULO III	58
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL.....	58
CAPÍTULO IV	64
PROGRAMA JUVENTUDE EM CENA: CONTEXTUALIZAÇÃO	64
Objetivo	64
Integrantes	64
Histórico	65
Estrutura	66
Primeira Edição do Programa Juventude em Cena	67
Descrição de cada encontro	67
Segunda edição	77
Descrição de cada Encontro do Juventude em Cena da segunda edição.....	77
Terceira edição	81
Descrição de cada Encontro do Juventude em Cena da terceira edição.....	82
CAPÍTULO V	84
CRIANDO CONTEXTOS ECOLÓGICOS DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS PARA ADOLESCENTES	84
Método.....	86
Resultados e Discussão.....	88
Considerações finais	92
CAPÍTULO VI.....	95
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA JUVENTUDE EM CENA: DIREITOS INFANTO-JUVENIS E PROTAGONISMO JUVENIL	95
Introdução.....	95
Método.....	96
Delineamento.....	96
Participantes	96
Instrumentos	96
Procedimentos	100
Resultados e Discussão.....	102

Situação dos direitos dos adolescentes	105
Conhecimento em Direitos	113
Protagonismo Juvenil	179
Opinião sobre a experiência no Juventude em Cena	183
Conclusão	190
CAPÍTULO VII.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	205
Anexo A.....	219
Anexo B. QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO.....	249
Anexo C. INVENTÁRIO DE AUTO-RELATO SOBRE DIREITOS DE ADOLESCENTES	253
Anexo D. QUESTIONÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO EM DIREITOS.....	255
Anexo E. QUESTIONÁRIO SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL.....	261
Anexo F. PENSANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROJETO	262
Anexo G. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	263
Anexo H. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	264
Anexo I. DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO EM DIREITOS	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil.....	219
Tabela 2. Dados Biossociodemográficos dos Adolescentes do G1 e do G2 no Pré-teste (T1).....	103
Tabela 3. Percentual da Idade dos Adolescentes Participantes e Não Participantes do Juventude em Cena.....	103
Tabela 4. Percentual da Escolaridade dos Adolescentes Participantes e Não Participantes do Juventude em Cena.....	104
Tabela 5. Frequência e percentagem de cada item do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T1.....	108
Tabela 6. Frequência e Percentagem de Cada Item da Dimensão de Reconhecimento do Direito dos Pares do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T2.....	112
Tabela 7. Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2.....	113
Tabela 8. Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2.....	120
Tabela 9. Categorias Relativas à Questão/ao Dilema 1 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão, o Direito à Participação em Atividades Artísticas e Culturais e Direito à Convivência Comunitária das Respostas do G1 em T1 e T2.....	135
Tabela 10. Categorias Relativas à Questão/ao Dilema 1 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão, o Direito à Participação em Atividades Artísticas e Culturais e Direito à Convivência Comunitária das Respostas do G2 em T1 e T2.....	136
Tabela 11. Categorias Relativas à Questão 2/ao Dilema 2 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Liberdade de Pensamento, Consciência e Religião e à Cultura das Minorias das Respostas do G1 em T1 e T2.....	137
Tabela 12. Categorias Relativas à Questão 2/ao Dilema 2 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Liberdade de Pensamento,	

Consciência e Religião e à Cultura das Minorias das Respostas do G2 em T1 e T2.....	138
Tabela 13. Categorias Relativas à Questão 3/ao Dilema 3 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Intimidade e Proteção da Vida Privada e o Direito ao Respeito aos Espaços e Objetos Pessoais das Respostas do G1 em T1 e T2.....	139
Tabela 14. Categorias Relativas à Questão 3/ao Dilema 3 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Intimidade e Proteção da Vida Privada e o Direito ao Respeito aos Espaços e Objetos Pessoais das Respostas do G2 em T1 e T2.....	139
Tabela 15. Categorias Relativas à Questão 5/ao Dilema 5 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a não Serem Separados dos Pais Contra Sua Vontade a um Nível de Vida Adequado ao Seu Desenvolvimento à Convivência Familiar e Comunitária das Respostas do G1 em T1 e T2.....	141
Tabela 16. Categorias Relativas à Questão 5/ao Dilema 5 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a não Serem Separados dos Pais Contra Sua Vontade a um Nível de Vida Adequado ao Seu Desenvolvimento à Convivência Familiar e Comunitária das Respostas do G2 em T1 e T2.....	142
Tabela 17. Categorias Relativas à Questão 6/Dilema 6 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G1 em T1 e T2.....	143
Tabela 18. Categorias Relativas à Questão 6/Dilema 6 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G2 em T1 e T2.....	144
Tabela 19. Categorias Relativas à Questão 9/Dilema 9 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Educação das Respostas do G1 em T1 e T2.....	145

Tabela 20. Categorias Relativas à Questão 9/Dilema 9 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Educação das Respostas do G2 em T1 e T2.....	146
Tabela 21. Categorias Relativas à Questão 12/Dilema 12 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção Contra Qualquer Trabalho que Possa Ser Perigoso ou Interferir na Educação das Respostas do G1 em T1 e T2.....	147
Tabela 22. Categorias Relativas à Questão 12/Dilema 12 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção Contra Qualquer Trabalho que Possa Ser Perigoso ou Interferir na Educação das Respostas do G2 em T1 e T2.....	148
Tabela 23. Categorias Relativas à Questão 14/Dilema 14 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão e Educação de um Sujeito com Deficiência das Respostas do G1 em T1 e T2.....	150
Tabela 24. Categorias Relativas à Questão 14/Dilema 14 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão e Educação de um Sujeito com Deficiência das Respostas do G2 em T1 e T2.....	151
Tabela 25. Categorias Relativas à Questão 17/Dilema 17 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção das Respostas do G1 em T1 e T2.....	152
Tabela 26. Categorias Relativas à Questão 17/Dilema 17 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção das Respostas do G2 em T1 e T2.....	153
Tabela 27. Categorias Relativas à Questão 18/Dilema 18 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção e a Não Trabalhar das Respostas do G1 em T1 e T2.....	155
Tabela 28. Categorias Relativas à Questão 18/Dilema 18 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção e a Não Trabalhar das Respostas do G2 em T1 e T2.....	156
Tabela 29. Categorias Relativas à Questão 19/Dilema 19 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas	

do G1 em T1 e T2.....	158
Tabela 30. Categorias Relativas à Questão 19/Dilema 19 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que Lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G2 em T1 e T2.....	159
Tabela 31. Categorias Relativas à Questão 20/Dilema 20 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes a Tratamento Diferenciado do Adulto, quando em Conflito com a Lei e a Serem Sujeitos às Medidas Socioeducativas das Respostas do G1 em T1 e T2.....	161
Tabela 32. Categorias Relativas à Questão 20/Dilema 20 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes a Tratamento Diferenciado do Adulto, quando em Conflito com a Lei e a Serem Sujeitos às Medidas Socioeducativas das Respostas do G2 em T1 e T2.....	162
Tabela 33. Categorias Relativas à Questão 21/Dilema 21 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes ao Respeito e o Conceito de Vitimização das Respostas do G1 em T1 e T2.....	164
Tabela 34. Categorias Relativas à Questão 21/Dilema 21 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes ao Respeito e o Conceito de Vitimização das Respostas do G2 em T1 e T2.....	165
Tabela 35. Categorias Relativas à Questão 22/Dilema 22 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Dever da Família, da Comunidade, da Sociedade e do Poder Público em Prover os Direitos aos Adolescentes e o Dever Desses de Respeitar e Cumprir as Leis das Respostas do G1 em T1 e T2.....	166
Tabela 36. Categorias Relativas à Questão 22/Dilema 22 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Dever da Família, da Comunidade, da Sociedade e do Poder Público em Prover os Direitos aos Adolescentes e o Dever Desses de Respeitar e Cumprir as Leis das Respostas do G2 em T1 e T2.....	167
Tabela 37. Frequências e Percentagens Relativas aos Detentores de Direitos de acordo com os Participantes do G1 no T1 e T2.....	168
Tabela 38. Frequências e Percentagens Relativas aos Detentores de Direitos de acordo com os Participantes do G2 no T1 e T2.....	168
Tabela 39. Frequências e Percentagens Relativas aos Direitos da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G1 no T1 e T2.....	169
Tabela 40. Frequências e Percentagens Relativas aos Direitos da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G2 no T1 e T2.....	169

Tabela 41. Frequências e Percentagens Relativas às Fontes de Conhecimento dos Direitos Citados pelos Participantes do G1 no T1 e T2.....	171
Tabela 42. Frequências e Percentagens Relativas às Fontes de Conhecimento dos Direitos Citados pelos Participantes do G2 no T1 e T2.....	171
Tabela 43. Frequências e Percentagens Relativas a quem os Participantes do G1 Recorrem na Busca pela Garantia de seus Direitos em T1 e T2.....	174
Tabela 44. Frequências e Percentagens Relativas a quem os Participantes do G2 Recorrem na Busca pela Garantia de seus Direitos em T1 e T2.....	174
Tabela 45. Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do Conselho Tutelar Apontada pelos Participantes do G1 em T1 e T2.....	175
Tabela 46. Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do Conselho Tutelar Apontada pelos Participantes do G2 em T1 e T2.....	175
Tabela 47. Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do ECA Apontada pelos Participantes do G1 em T1 e T2.....	177
Tabela 48. Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do ECA Apontada pelos Participantes do G2 em T1 e T2.....	178
Tabela 49. Frequências e Percentagens Relativas aos Deveres da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G1 no T1 e T2.....	179
Tabela 50. Frequências e Percentagens Relativas aos Deveres da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G2 no T1 e T2.....	179
Tabela 51. Temas, Categorias e Subcategorias Relativas à Avaliação dos Participantes da Experiência no Juventude em Cena.....	184
Tabela 52. Frequências e Percentagens Relativas aos Grupos para os quais os Adolescentes do G1 Passaram os Conhecimentos Adquiridos no Juventude em Cena.....	185
Tabela 53. Frequências e Percentagens Relativas a quantas Pessoas os Participantes consideram que informaram sobre os Direitos da Criança e do Adolescente.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Municípios de origem dos adolescentes do G1 (participantes do Juventude em Cena) e média do escore de conhecimento em direitos.....	129
Figura 2. Idade categorizada dos adolescentes do G1 e média do escore final de conhecimento em direitos.....	130
Figura 3. Tempo (pré e pós-teste) e percentagem de acertos e erros referentes ao dilema 4 de acordo com as respostas dos adolescentes do G1.....	131
Figura 4. Tempo (pré e pós-teste) e percentagem de acertos e erros referentes ao dilema 11 de acordo com as respostas dos adolescentes do G1.....	131

RESUMO

O Juventude em Cena, programa de educação em direitos humanos e de promoção de protagonismo juvenil, é apresentado e avaliado. Para tanto foi empregado um delineamento quasi-experimental longitudinal. Participaram 72 adolescentes de 12 a 18 anos, provenientes da Região Metropolitana de Porto Alegre, divididos em dois grupos: Adolescentes que integravam o programa (G1) e adolescentes que não integravam (G2). O impacto do programa foi avaliado através dos seguintes questionários: biossociodemográfico, conhecimento em direitos, experiências em protagonismo juvenil e no programa, e inventário sobre a situação de direitos. Foi utilizada a inserção ecológica e o diário de campo para a avaliação do processo. Os resultados indicaram que após cinco meses da primeira avaliação, o G1 apresentou maior conhecimento quanto aos direitos de participação na família. Resultados qualitativos demonstraram que o programa foi capaz de promover ações protagonistas e o reconhecimento dos adolescentes de G1 como representantes de sua comunidade.

Palavras-chave: adolescência, direitos humanos, participação, educação

ABSTRACT

The Youth on Stage, a program for human rights education and promotion of youth participation, is presented and evaluated. For this study, a quasi-experimental longitudinal design was used. Participants were 72 adolescents aged 12 to 18 years, from the metropolitan region of Porto Alegre, divided into two groups: Adolescents who participated in the program (G1) and adolescents who did not (G2). The impact of the program was evaluated using the following questionnaires: socio-demographic survey, knowledge of rights, experiences of youth participation and in the program, and an inventory of human rights. Process evaluation was performed with the use of the ecological engagement approach and a field diary. Findings indicate that after five months from the first assessment, the G1 gained more knowledge regarding the rights of participation in the family. Qualitative results showed that the program promoted protagonist actions and the recognition of adolescents (G1) as community representatives.

Keywords: adolescence, human rights, participation, education

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo dos direitos infanto-juvenis iniciou, durante a graduação, ao fazer parte de um grupo de pesquisas e estudar a trajetória de adolescentes em conflito com a lei. Naquele momento, foram possíveis os primeiros contatos com a realidade dos direitos da criança e do adolescente no Rio Grande do Sul e com a legislação. Anos depois, ao ingressar no Centro de Estudos Psicológicos CEP-Rua, houve a oportunidade de participar da elaboração de um relatório sobre a situação desses direitos no Brasil, material que, posteriormente, foi transformado em artigo (Sacco, Souza & Koller, 2012). A partir dessas experiências e com o ingresso no mestrado em Psicologia, surgiu o interesse de estudar a visão de adolescentes sobre os seus próprios direitos (Souza, 2008). Ao observar a necessidade de informar os adolescentes sobre direitos humanos e valores a esses associados, considerando os resultados da dissertação, surgiu a ideia de elaborar e executar uma intervenção que contemplasse esse objetivo. Ao participar da elaboração de um projeto para educação em direitos humanos e promoção de participação e protagonismo juvenil, que foi contemplado em um edital do Ministério da Educação, houve a oportunidade de colocar em prática uma iniciativa que buscava colaborar para a construção de uma cultura de direitos infanto-juvenis no país.

Após a realização de três edições do Juventude em Cena, nas quais pôde-se informar sobre direitos humanos e temáticas afins, propor e auxiliar na execução de ações protagonistas planejadas pelos adolescentes participantes e construir com esses um material de divulgação da experiência no programa, houve a oportunidade de realizar o doutorado sanduíche. Durante quatro meses, junto à *Equip de Recerca sobre Infants, Adolescents, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida* da Universitat de Girona, foi possível ter contato com materiais sobre direitos da criança e do adolescente, participação infanto-juvenil, entre outros. Foi também um momento de distanciar-se da rotina de trabalho no CEP-Rua e contar com o apoio e auxílio de uma equipe com extensa trajetória no estudo de temáticas relacionadas aos objetivos do presente trabalho. Ademais, este grupo participou da construção de um dos instrumentos utilizados na tese e deu importantes contribuições para o estudo. A partir da experiência do doutorado sanduíche, pôde-se contar com a opinião de profissionais que estudam essas temáticas e, principalmente, que não estavam envolvidos na execução e avaliação do Juventude em Cena. O auxílio com a análise de dados, sobretudo, os qualitativos foi importante para que pessoas externas ao programa pudessem opinar sobre os resultados e sugerir aspectos que poderiam ser discutidos na tese.

A história dos direitos da criança e do adolescente mostra que muitas violações ocorreram até que o público infanto-juvenil fosse motivo de preocupação para os adultos e conquistasse uma legislação própria. A atenção e interesse em iniciativas de promoção do direito à participação infanto-juvenil têm aumentado nas últimas décadas (Lansdown, 2009). Estudos nacionais e internacionais têm sido realizados sobre essa temática. Esta tese teve o objetivo de apresentar e avaliar um programa de educação em direitos humanos e promoção de participação de adolescentes – Juventude em Cena. O presente capítulo tem o propósito de abordar um breve histórico dos direitos da criança e do adolescente no Brasil e no mundo, apresentar as bases teóricas do estudo, a justificativa e os objetivos do trabalho, além de uma breve revisão sobre avaliação de programas e projetos. Também visa a descrever os demais capítulos que compõem a presente tese.

O caso Mary Ellen, a menina norte-americana que foi espancada pela família que a adotou, é um marco histórico na busca pelos direitos de crianças e adolescentes. Para defender seus direitos, a sociedade, no século XIX, precisou apelar para o direito dos animais, pois não havia, naquela época, legislação específica para crianças e adolescentes. Em muitas ocasiões, a legislação sobre os direitos dos animais foi promulgada antes das leis sobre os direitos infanto-juvenis (Casas, 2010). Após esse período e o pós-guerra, uma grande mobilização culminou na elaboração da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), importante documento internacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990), referência nacional em direitos desse público. A partir dessas conquistas, crianças e adolescentes, passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos, ou seja, seres em desenvolvimento, agentes ativos que deviam ser respeitados e protegidos. Entretanto, muitas vezes, essa necessidade de proteção predomina no entendimento dos profissionais que trabalham com esse público e a outra faceta – o conjunto de capacidades e habilidades que possibilitam a crianças e adolescentes expressarem suas opiniões em decisões importantes que influenciam suas vidas – fica prejudicada. Ademais, as legislações, os programas e serviços e as políticas destinadas a esse público costumam ser planejadas e elaboradas por adultos.

O interesse pelos Direitos da Criança e do Adolescente tornou-se maior na segunda década do século XX no âmbito mundial. Diante das atrocidades da Primeira Guerra Mundial, entendendo que as crianças sofriam e que deveriam ter seus próprios direitos, o movimento *Save the Children* elaborou a Declaração dos Direitos da Criança em 1924, adotada pela Liga das Nações. Entretanto, esse documento não dava direito às crianças, considerando-as como objeto. Era restrita aos direitos fundamentais, não incluindo direitos civis e políticos (Flekkøy, 1993). Desde a Declaração de 1924, outros documentos que contemplaram os direitos infanto-juvenis foram construídos. No entanto, somente em 1989, com a aprovação da Convenção dos

Direitos da Criança (CDC, ONU, 1989) e a ratificação desse documento por 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), é que foi atendida a necessidade de promover os direitos e não apenas proteger, bem como a de se reunir em um único documento os direitos e padronizá-los. A CDC é considerada um documento inovador na medida em que incluiu direitos que não estavam anteriormente em outros tratados, bem como obrigações dos países membros que antes consistiam apenas em orientações. Dentre os direitos não inclusos nos documentos anteriores estavam os padrões para a justiça juvenil, o direito à proteção dos pais e direito a expressar sua opinião, apesar de não tomar decisões (Flekkøy, 1993).

No Brasil, a luta pelos direitos infanto-juvenis, iniciada na década de 1980, culminou com a criação do ECA (Brasil, 1990) implantado em 1990. O país foi primeiro a adaptar suas leis às normas da CDC, seguindo os princípios da provisão, proteção e participação. A provisão engloba o direito ao cuidado, à alimentação e à educação. A proteção inclui os direitos contra negligências, abusos, maus-tratos e exploração. A participação consiste no direito de crianças e adolescentes de fazerem parte de decisões sobre suas vidas (Verhellen, 2000). Dentre esses princípios, o da participação costuma ser o menos enfatizado e colocado em prática (Murray & Hallet, 2000). Entretanto, documento elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH/PR, 2010a) indica que, no país, estão começando a ser oferecidos mais espaços de escuta e participação de crianças e adolescentes. Esses costumam ter oportunidades de capacitação política e cidadã; de acompanhamento e controle de orçamentos e políticas; elaboração de relatórios sobre os direitos infanto-juvenis no país; participação em eventos; entre outros. Os adolescentes devem ser detentores do direito de ser adolescentes e, para que isso realmente ocorra, esse público deve ter direito a possuir direitos, a conhecê-los, a criar novos e a participar da aquisição de seus direitos (UNICEF, 2011).

É importante traçar um panorama da situação de alguns dos direitos de adolescentes no Brasil. Em 2009, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicaram que 21,2% da população brasileira eram crianças e adolescentes de 6 a 17 anos. Nesse mesmo ano, foi constatado que havia 2 milhões de pessoas com idades entre 5 e 15 anos realizando atividades laborais no Brasil (IBGE, 2010a). Sobre o trabalho infantil, dados da PNAD 2009 indicam que a taxa da população entre 10 e 14 anos que exercia atividade laboral era de 6,9% e, entre 15 a 17 anos, 27,4%. Aproximadamente 4,3 milhões de trabalhadores na faixa de 5 a 17 anos, sendo 3,3 milhões na faixa de 14 a 17 anos (IBGE, 2010b).

Em relação à educação, levando em consideração os dados da PNAD de 2009, foi constatado que a escolarização feminina supera a masculina, considerando a população de 6 a 17 anos. A pesquisa também revelou que dos jovens de 15 a 17 anos, 14,8% estava fora das

instituições escolares (IBGE, 2010a). De acordo com o IBGE, a média de anos de estudo é de 2,3 para as crianças de 10 anos, de 5,8 para os adolescentes de 14 anos e de 7,5 para os de 15 anos ou mais. Esses dados mostram que os adolescentes mais velhos não completaram o ensino fundamental obrigatório, direito garantido na Constituição (IBGE, 2010b).

De acordo com o Índice de Dados Básicos (IDB Brasil 2010 – <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2010/matriz.htm>), a taxa de mortalidade específica por causas externas (acidentes e violência), no RS, foi de 13,9% para a faixa etária dos 10 aos 14 anos e 68,4% para o grupo de 15 a 19 anos em 2009. Já no Brasil, essa taxa foi de 15% e 79,8%, respectivamente, em 2009. Não somente como vítimas, os adolescentes estão envolvidos nesse fenômeno também no papel de agressores (Câmara, Sarriera, & Carlotto, 2007; Guimarães & Campos, 2007). Em relação ao uso de drogas, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2009, realizada pelo IBGE revelou que cerca de 25% dos estudantes entrevistados afirmou ter experimentado cigarro e 22,1% relataram pelo menos um episódio de embriaguez (IBGE, 2010a).

Considerando a importância do direito à participação e os desafios para implementá-lo na sociedade, a presente tese baseia-se na construção, apresentação, execução e avaliação de processo e impacto de uma intervenção de educação em direitos humanos e cidadania, intitulada “Juventude em cena: despertando a ação protagonista”. Esta intervenção consiste em um Programa de Extensão financiado pelo Ministério da Educação (Editais PROEXT 2007, 2008 e 2009 – MEC/SESu/DEPEM) cujo objetivo foi promover o protagonismo juvenil, buscando garantir o direito à participação dos adolescentes. Trata-se, ainda, de uma iniciativa do Centro de Estudos Psicológicos CEP-Rua da UFRGS, em parceria com a Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social (SJDS) do Estado do Rio Grande do Sul, representada pelas equipes dos Programas Agente Jovem e Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O Agente Jovem foi transformado em Projovem Adolescente ou Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos, o qual tem como propósito fortalecer a convivência familiar e comunitária, promover o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Para atingir tal objetivo são realizadas atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho (<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos>).

O PETI (<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>) tem o objetivo de retirar crianças e adolescentes de até 16 anos de atividades de trabalho infantil, com exceção dos casos de aprendizes (Decreto nº 5598/2005, Brasil, 2005) a partir dos 14 anos. Possui três eixos: transferência de renda a famílias com crianças ou adolescentes que estejam

trabalhando, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar.

Além de ter como base os três princípios da CDC e do ECA, o “Juventude em Cena” teve como eixo central a teoria dos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004) e a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) de Urie Bronfenbrenner. Os quatro pilares são os princípios gerais que embasam os trabalhos propostos pelo Instituto Ayrton Senna (Hassenpflug, 2004) e pela UNESCO (Delors, 1998). São eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Os quatro pilares, ou aprendizagens, são vivenciados, identificados e incorporados, pelos educandos, na forma de habilidades, capacidades, valores e atitudes. Os quatro pilares são empregados como ferramentas que transformam as capacidades das crianças e adolescentes em competências para agir sobre suas vidas e sobre o mundo. O pilar “aprender a conhecer” relaciona-se ao desenvolvimento de competências cognitivas. Para que seja possível a aquisição de novos saberes e a vivência no mundo de conhecimentos, é necessário desenvolver competências mínimas, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Seria a vertente cognitiva da participação, ou seja, a oportunidade de obter informações e conhecimentos que possibilitem a participação. Saber sobre os seus direitos legitima a participação e a divulgação das legislações que comportam os direitos da criança e do adolescente é fundamental na promoção de participação. Também engloba o desenvolvimento da capacidade crítica, de poder distinguir e contrastar o que há e o que deveria haver (Casas et al., 2008) nos microssistemas em que se desenvolve.

“Aprender a fazer” é o segundo pilar e tem por objetivo o desenvolvimento de competências produtivas. Está associado ao “aprender a conhecer”, uma vez que trata da aplicação, em uma profissão ou atividade, dos conhecimentos adquiridos no ensino formal e em outros espaços educativos. Enfatiza, ainda, o desenvolvimento de competências, o empreendedorismo e a necessidade constante de atualização. No exercício do direito à participação, este pilar seria a aquisição de todas as habilidades relacionadas a esse direito: habilidades sociais, competências de comunicação e diálogo, empatia, tolerância, estratégias para mediação de conflitos, entre outros (Casas et al., 2008).

O pilar “aprender a conviver” visa ao desenvolvimento de competências relacionais, tais como cooperação e solidariedade através da promoção do engajamento entre as pessoas. Objetiva a convivência a partir de valores humanos pautados pela ética e conhecimento de regras de convivência. Tais regras precisam ser aprendidas e exercitadas até que sejam interiorizadas e se transformem em um padrão de conduta expressado naturalmente. O último

pilar denominado “aprender a ser” está relacionado ao desenvolvimento de competências pessoais. Integra os três pilares anteriores, o que significa a possibilidade de ser tudo o que se é capaz, despertando as potencialidades do indivíduo nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma global. Para aprender a ser protagonista, a exercer o direito à participação, seria necessário o desenvolvimento da identidade de cidadãos por parte de crianças e adolescentes. Os adultos já não costumam reconhecê-los, mas, por vezes, os próprios não se reconhecem como sujeitos de direitos. Sem a consciência de que é cidadão, é difícil haver motivação para a participação social (Casas et al., 2008).

Portanto, o presente estudo teve o propósito de averiguar se adolescentes puderam exercer seu direito à participação e realizar ações protagonistas a partir do conhecimento de direitos humanos e cidadania, contando com o auxílio de profissionais, os quais são parte importante da sua rede de apoio social. Essa rede de apoio é formada por pessoas com as quais os adolescentes convivem nos contextos em que se desenvolvem: família, escola, comunidade e programas sociais que integram. Em outras palavras, o propósito da pesquisa foi verificar se o programa “Juventude em Cena” foi capaz de aprimorar o conhecimento dos adolescentes em relação aos seus direitos e deveres, além de promover práticas de participação social. Ademais, teve o intuito de verificar como ocorreu o processo de promoção do exercício de direitos e protagonismo.

Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A base teórico-metodológica utilizada para a discussão dos achados desse trabalho foi a Abordagem Biológica do Desenvolvimento Humano (ABDH), de Urie Bronfenbrenner. Essa abordagem pode ser apresentada em dois momentos ou etapas: final da década de 70 e final da década de 90 (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O marco teórico que diferencia as duas etapas é a consideração dos processos proximais como centrais por parte daquele autor.

Entretanto, também é importante ressaltar as demais mudanças ocorridas do modelo original para o atual. O modelo original era chamado de Modelo Ambiental do Desenvolvimento e estava centrado no papel do ambiente no desenvolvimento, dispensando uma menor atenção aos processos individuais. Já o atual – Modelo Bioecológico do Desenvolvimento ou Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) – introduziu inovações teóricas na sua forma e no seu conteúdo. Esse modelo atual atribui uma posição central aos processos proximais, ou seja, para realizar pesquisas é fundamental que se acesse os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O modelo atual envolve quatro componentes principais – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – e as relações dinâmicas e interativas entre eles. O processo inclui formas particulares de interação do organismo e ambiente chamadas processos proximais. Esses processos envolvem interação não apenas com pessoas, mas também com objetos e símbolos. Operam ao longo do tempo e são situados como mecanismos principais, como motores do desenvolvimento humano. Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais e para que a interação recíproca aconteça, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Há dois tipos de resultados desenvolvimentais que são produzidos pelos processos proximais: a competência e a disfunção. A competência consiste na aquisição e desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e capacidade para conduzir o próprio comportamento nos domínios desenvolvimentais e através das situações. Tal resultado pode ocorrer em diversos domínios: físico, intelectual socioemocional, motivacional ou artístico. Já a disfunção diz respeito a manifestações recorrentes de dificuldades em manter a integração e o controle de comportamentos nas situações e nos diversos domínios no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O domínio da pessoa surgiu preenchendo uma lacuna no modelo antigo. Não que antes tal domínio não fosse considerado, mas passou a ser mais enfatizado. Há três tipos de características pessoais que mais influenciam o desenvolvimento futuro através da capacidade destas de afetar a direção e poder dos processos proximais ao longo do curso da vida. As primeiras características são as disposições que podem movimentar os processos proximais em um domínio particular de desenvolvimento e continuar a sustentar a sua operação. Outras características são os recursos bioecológicos de capacidade, experiência, conhecimento e habilidade necessários para o efetivo funcionamento dos processos proximais em determinado estágio do desenvolvimento. Por fim, há as características de demanda que são atributos pessoais capazes de incitar ou impedir reações do ambiente social, podendo inibir ou favorecer a operação dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Um elemento crítico relacionado à pessoa, apontado por Bronfenbrenner (2005), deve ser particularmente enfatizado: a experiência. Esse termo não inclui somente as situações concretas que ocorrem com a pessoa, mas também as significações subjetivas que aquela atribui às situações objetivas. No modelo bioecológico, tanto os elementos objetivos quanto os subjetivos influenciam o desenvolvimento humano. A experiência está relacionada aos sentimentos subjetivos de cada pessoa em relação a ela mesma e aos demais.

Tais características da pessoa são incorporadas dentro do microsistema. Neste incluem-se características dos pais, parentes, amigos próximos, professores, mentores, colegas de trabalho, cônjuges e outros que participam da vida das pessoas em desenvolvimento em uma base relativamente regular durante um prolongado período de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microsistema consiste nas estruturas e processos que ocorrem no contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento encontra-se (Bronfenbrenner, 1988).

Além do microsistema, há também o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O mesossistema envolve as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais microsistemas como a família e a escola, por exemplo, ou seja, é um sistema de microsistemas. Já o exossistema corresponde a relações entre dois ou mais contextos, porém, pelo menos um em que a pessoa não tenha contato direto, mas que influencie seus processos no seu contexto mais imediato. Por fim, o macrosistema consiste no padrão de ideologia e organização das instituições sociais comum a uma cultura ou subcultura (Bronfenbrenner, 1988). Engloba um conjunto de valores, crenças, ideologias, formas de governo, religiões, culturas e subculturas que estão presentes na vida das pessoas, influenciando o desenvolvimento dessas (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Relacionado ainda ao ambiente está o conceito de transição ecológica, presente já desde o início da teoria. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), as transições ecológicas ocorrem sempre que a pessoa muda, no contexto ecológico, seja em relação ao papel, ao ambiente ou a ambos. Tais modificações ocorrem em função das mudanças biológicas e alterações no contexto.

Sobre a dimensão do tempo, também pouco enfatizada no modelo original, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que essa passa a ter um lugar proeminente no modelo vigente. Neste, o tempo é considerado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade vistas dentro do episódio do processo proximal. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas. Já o macrotempo focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como ao longo das gerações, e o modo como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida. Sendo assim, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. As mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

Ainda sobre o tempo, Bronfenbrenner (2005) explica que uma pesquisa precisa demonstrar que os elementos do estudo e suas relações dinâmicas têm influência sobre as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento através de um período extenso de tempo. Isso para demonstrar que o desenvolvimento tem realmente ocorrido.

Retomando os processos proximais, Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam duas proposições da ABDH. A proposição I aponta especialmente para as fases iniciais, mas também para todo o ciclo de vida e para o desenvolvimento humano que ocorre através de processos de interação progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico evoluído e ativo e as pessoas, objetos, e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação precisa ocorrer em uma base relativamente regular ao longo de períodos prolongados de tempo. Tais formas duradouras de interação em ambientes imediatos são os chamados processos proximais. Alguns exemplos desses processos são cuidar de um bebê; brincar com uma criança pequena; jogos em grupo ou individuais; leitura; aprendizagem de novas habilidades; resolução de problemas; fazer planos; entre outros. Já a proposição II afirma que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais são presumidos para variar substancialmente em função das características da pessoa em desenvolvimento; do contexto ambiental imediato e mais remoto nos quais os processos proximais ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados e das continuidades e mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo através do ciclo de vida e do período histórico durante o qual a pessoa vive. Bronfenbrenner (2005) afirmou que essas duas proposições devem ser investigadas simultaneamente na pesquisa operacional – o modelo processo-pessoa-contexto e tempo (PPCT).

De acordo com Bronfenbrenner (2005), apesar de tais processos serem considerados motores do desenvolvimento, o que os move são fontes profundas, relacionadas às experiências subjetivas de cada pessoa. Afirma que para o desenvolvimento de crianças e adolescentes é necessária uma interação com outras pessoas com as quais seja estabelecido um apego mútuo, emocional e forte. Tais pessoas devem estar comprometidas com o desenvolvimento e o bem-estar infanto-juvenis. O estabelecimento desse apego leva à internalização da atividade dos pais e sentimentos expressos de afeição. Tais laços mútuos estimulam crianças e adolescentes a se engajarem em atividades de manipulação, exploração, elaboração e imaginação nos ambientes físico, social e simbólicos imediatos. O estabelecimento e a manutenção desses laços dependem da entrada de uma terceira pessoa nessa relação, alguém que apóie e expresse afeto e admiração para essa pessoa que cuida e estabeleceu primeiramente o laço com a criança e o adolescente. Além disso, reconhece que

as experiências do passado, dos anos iniciais são importantes para o desenvolvimento, mas ressalta que esse se estende por todo curso de vida.

Em relação à visão do modelo bioecológico a respeito da genética, considera-se que os processos proximais seriam mecanismos de interação pessoa-ambiente através dos quais os genótipos para a capacidade desenvolvimental seriam transformados em fenótipos. Entende-se que o aumento da intensidade dos processos proximais e dos efeitos do ambiente possibilitariam um acréscimo na influência dos fatores genéticos para a capacidade desenvolvimental. A hereditariedade iria variar com a qualidade do ambiente e sua influência seria potencializada caso tal qualidade ambiental aumentasse. Isso poderia ocorrer, por exemplo, com a criação de projetos ou programas que oferecessem oportunidades de emprego, serviços de saúde, entre outros em comunidades carentes (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000). O conceito de exposição, também relacionado aos processos proximais, “refere-se à extensão do contato mantido entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais em que a pessoa se engaja” (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118). A exposição varia em termos de duração, frequência, interrupção, quantidade de tempo até a interação iniciar e intensidade. A ABDH utiliza o modo de descoberta, que se propõe a fornecer bases científicas para a criação de políticas públicas efetivas e de programas que contraponham influências prejudiciais ao desenvolvimento das pessoas (Bronfenbrenner, 2005).

A concepção ecológica do desenvolvimento-no-contexto, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), tem implicações para o método e o planejamento de investigações. Inicialmente, o autor considerava que um estudo para ser válido precisava ser executado no ambiente natural dos participantes. No entanto, reavaliando sua afirmação, passou a considerar que a validade ecológica é a “extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos em uma investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 24). Nesse sentido, considerou que a validade ecológica está relacionada à interação dos pesquisadores no ambiente investigado. Para que essa validade ocorra, é preciso que a equipe de pesquisa esteja envolvida com o contexto investigado e possa apreender como se estabelecem os processos proximais, ou seja, como as pessoas percebem as interações entre elas.

Inserção Ecológica

Um dos métodos utilizados pelos profissionais que têm como base teórica a ABDH é a inserção ecológica. Essa tem sido definida como um método de investigação em que os

pesquisadores se inserem no contexto natural dos participantes (Ceconello & Koller, 2003). Contextos naturais são aqueles nos quais os participantes vivem, socializam-se, têm suas necessidades atendidas e desenvolvem novas necessidades. São contextos influentes no desenvolvimento dos indivíduos, nos quais há estabilidade nas relações, respeito à hierarquia de poder e presença de laços afetivos e de reciprocidade.

Como ferramenta para a investigação do desenvolvimento no contexto, o método da inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2003) foi criado com a finalidade de operacionalizar os quatro componentes teóricos da ABDH, considerando a importância e a relevância entre os domínios. Processo, pessoa, contexto e tempo compõem uma única unidade que consiste na expressão do desenvolvimento humano (Ceconello & Koller, 2003). Esses quatro componentes são a base para a inserção ecológica dos pesquisadores e para a compreensão do fenômeno investigado. No entanto, o principal aspecto deve ser a análise dos processos proximais, os quais ocorrem por meio da interação da equipe de pesquisa, dos participantes – relações entre os membros da equipe, entre os participantes e entre equipe e participantes –, objetos e símbolos existentes nos diferentes contextos (do micro ao macrosistema) com o intuito de discutir os achados do estudo (Eschiletti Prati, Paula Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008). Outros fatores importantes para a realização de estudos que utilizam a inserção ecológica são o envolvimento de todos os integrantes da equipe de pesquisa com o contexto; o contrato realizado entre participantes e pesquisadores (a partir do esclarecimento das atividades, do tempo, do nível de envolvimento, riscos e consequências), facilitado pela utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; além da capacitação e supervisão permanente dos membros da equipe a fim de garantir o rigor metodológico e os procedimentos éticos (Eschiletti Prati et al., 2008).

Ao longo da inserção ecológica, os pesquisadores/equipe de intervenção e participantes continuam seu processo de desenvolvimento. Portanto, ela serve como uma ferramenta metodológica para a pesquisa e a intervenção. A sua utilização em um programa de educação em direitos humanos e cidadania pode ser entendida como uma nova configuração da sua aplicabilidade. Anteriormente, as pesquisas desenvolvidas consideravam inserir-se ecologicamente como a ação de deslocar-se para o contexto no qual se propunha o estudo (Aquino-Morais, 2008; Ceconello, 2003; Morais, 2009; Neiva-Silva, 2003; Paludo, & Koller, 2008; Vasconcelos, Yunes, & Garcia, 2009). No presente estudo, foi dada uma nova perspectiva acerca da inserção ecológica pela criação de um novo microsistema – o programa “Juventude em Cena” –, inexistente na história anterior dos participantes, mas que também permitiu o estabelecimento de processos proximais (relações estáveis, recíprocas e face a face). A partir da intervenção, tanto participantes quanto pesquisadores puderam vivenciar um

espaço de transição ecológica para novos papéis, de modo que todos, ao mesmo tempo que estiveram inseridos ecologicamente no microsistema, também o construíram ao longo do programa.

Os processos proximais foram centrais na proposta do programa e viabilizados pela inserção ecológica das pessoas envolvidas. Considera-se que os cinco fatores indispensáveis para o estabelecimento desses processos (Cecconello & Koller, 2003; Eschiletti Prati et al., 2008) ocorreram, uma vez que pesquisadores e participantes interagiram e engajaram-se em tarefas comuns. Também porque atividades comuns foram propostas e mantidas com base regular de tempo (ao longo de diversos encontros), de forma estável e previsível. Tais atividades tornaram-se progressivamente mais complexas, de forma a manter despertos a atenção e o interesse de todos. O estabelecimento de relações de reciprocidade e disponibilidade foi cultivado pela aplicação de uma proposta de educação para os direitos humanos (Bronfenbrenner, 1995, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Avaliação de Projetos e Programas Sociais

Os procedimentos avaliativos são utilizados em diferentes áreas e contextos. Enquanto as empresas privadas investem na avaliação de programas de treinamento para a melhoria dos processos de trabalho e produção, o setor público costuma destinar recursos humanos e financeiros a fim de avaliar programas e serviços de saúde, assistência e educação voltados à população em geral. O conceito “avaliação” pode ser entendido sob duas perspectivas: metodológica e aplicativa. Na primeira, “avaliar implica sempre determinar o mérito ou valor de algo” (Medina Tornero, 2001, p. 138). Na perspectiva aplicativa, tal conceito varia conforme o contexto em que é utilizado.

A avaliação de um programa consiste no uso de métodos de pesquisa social para investigar de maneira sistemática a efetividade de intervenções, as quais são planejadas para melhorar as condições sociais (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004). Os processos avaliativos costumam abranger cinco domínios: a) necessidade para a intervenção; b) desenho/plano do programa; c) implementação do programa e distribuição dos serviços; d) impacto ou resultado do programa e e) eficiência do programa (Rossi et al., 2004).

No contexto internacional, há uma diversidade de intervenções sociais que têm sido avaliadas sistematicamente. Esse tipo de avaliação teve origem na década de 1930 e após a II Guerra Mundial. As primeiras avaliações sistemáticas ocorreram na área da educação e saúde

pública envolvendo programas voltados ao monitoramento de soldados ou a apreciação de políticas e técnicas de propaganda (Rossi et al., 2004). Já no contexto brasileiro, as avaliações de políticas públicas são mais recentes, com início apenas na década de 1980 (Faria, 2005). Nos órgãos governamentais, há amplo investimento na avaliação de políticas e programas, como é o caso do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o qual possui uma secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI), cujo propósito é informar sobre as metodologias e dados acerca do monitoramento e avaliação das intervenções realizadas (Paes-Sousa & Vaistman, 2007).

No âmbito acadêmico, a avaliação de intervenções sociais está em processo de expansão e desenvolvimento desde as décadas de 60 e 70 (Medina Tornero, 2001). No Brasil, foi criado, em 2006, um Grupo de Trabalho (GT) chamado “Avaliação de Programas” vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), composto por docentes pesquisadores de universidades do Distrito Federal, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. De acordo com um documento desse GT, essa área foi classificada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como subárea da Psicologia Social (ANPEPP, 2008). Entretanto, esse tipo de procedimento avaliativo costuma ocorrer em outros setores que realizam tais intervenções. Nos órgãos públicos e no Terceiro Setor, a avaliação de programas costuma ocorrer através de atividades de alto nível patrocinadas por grandes instituições públicas que realizam intervenções em todo o território nacional (ANPEPP, 2008).

A avaliação de projetos sociais, segundo o Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial (2004), possibilita à sociedade civil e aos órgãos governamentais aprenderem a planejar recursos, melhorar os serviços prestados e apresentar os resultados aos envolvidos nos projetos. Uma forma de executar estas avaliações consiste em identificar o impacto dos programas sociais sobre as pessoas e seus contextos. Tal procedimento abrange o levantamento e análise de aspectos positivos e negativos, intencionais ou não, nos grupos beneficiários, instituições e ambientes implicados, causados por atividades como programas ou projetos. Para esse tipo de avaliação, tem sido recomendada a combinação de pesquisas qualitativas e quantitativas. Dois pressupostos, segundo Carvalho (2003), orientam a avaliação de impacto. De acordo com o primeiro, há propósitos de mudança social na intervenção em análise e, então, faz sentido organizar a investigação para mensurar seus impactos. O segundo pressuposto é o que organiza a análise levando em consideração uma relação causal entre o programa avaliado e a mudança social provocada. Para se avaliar o impacto dos programas, é necessário estabelecer a relação causa-efeito entre as mudanças

provocadas e a intervenção realizada. Portanto, não basta verificar que houve mudança; é preciso provar que foi realmente ocasionada pelo programa.

Já a avaliação de processo, que também consiste em outra forma de avaliar programas e projetos sociais, possibilita, conforme Machado (2006), a compreensão das intervenções ao longo da sua execução e não somente pela comparação de resultados iniciais com os finais. Para Marino (2003), tal avaliação abrangeria não somente o monitoramento permanente das atividades, mas também a reflexão constante da equipe responsável pelo projeto a respeito de sua interação com o público atendido. Em relação a intervenções comunitárias voltadas a jovens, a literatura (Anderson, Sabatelli, & Trachtenberg, 2007) ressalta a importância de uma relação positiva entre adolescentes e adultos como elemento central para o sucesso desse tipo de programa.

A reflexão realizada por uma equipe que executa qualquer intervenção pode ser proporcionada pelo método da inserção ecológica de Cecconello e Koller (2003), indicado por Machado (2006), como técnica que permitiria a avaliação de processo, uma vez que a equipe avalia a interação de seus próprios membros e dos participantes. Os dados obtidos no trabalho de campo, como a inserção ecológica, foram apontados por Medina Tornero (2001) como importantes para complementar os indicadores em uma avaliação, ou seja, as informações colhidas a partir de um método qualitativo podem auxiliar a demonstrar a direção e a intensidade do processo da intervenção.

Não é somente a equipe executora da intervenção que reflete sobre o processo. Os participantes costumam também avaliar permanentemente diversos aspectos dos programas e projetos. É a chamada avaliação de reação, a qual diz respeito ao nível de satisfação dos participantes em relação à intervenção (Abbad, Gama & Borges-Andrade, 2000). Seja através de espaços formais (preenchimento de fichas de avaliação; grupos focais, etc.) ou em conversas informais, os participantes têm a oportunidade de expressar sua opinião a respeito dos conteúdos trabalhados, da maneira como o conteúdo é ministrado; dos palestrantes/ministrantes, entre outros.

Há várias classificações relativas à avaliação de programas ou projetos, levando em consideração fatores como o foco, os avaliadores e o momento em que ocorrem. Em relação ao foco, ou seja, quais aspectos da intervenção serão avaliados, a literatura (Arretche, 1998; Medina Tornero, 2001) ressalta os conceitos de idoneidade, efetividade, eficácia e eficiência dos programas implementados. A idoneidade refere-se à capacidade destes programas ou projetos solucionarem os problemas que os originaram. A efetividade diz respeito à capacidade das atividades do programa de atingirem os objetivos e metas a que se propuseram. A eficácia consiste na relação entre os objetivos da intervenção, seus

instrumentos e resultados efetivos. Por fim, a eficiência corresponde à produtividade do programa, ou seja, à relação entre os benefícios conseguidos e os custos ou esforços despendidos para a sua realização. Quando considerados os responsáveis pela sua realização, a avaliação pode ser classificada como interna – quando a equipe que executa é a mesma que avalia – e externa – quando o procedimento avaliativo é feito por pessoas que não participaram da implementação do programa ou projeto (Medina Tornero, 2001). Não há consenso na literatura acerca dos benefícios em optar por um ou outro tipo. Enquanto alguns autores defendem a externa (Arretche, 1998), argumentando que é preciso uma certa neutralidade nas avaliações – evitando o risco de omitir ou minimizar elementos negativos das intervenções – outros (Brandão & Silva, 2008) defendem a valorização de processos avaliativos participativos, ou seja, que envolvam os próprios beneficiários do programa, promovendo a autonomia dos mesmos, e questionam a suposta neutralidade das avaliações externas. De acordo com Rossi et al. (2004), mais importante que o tipo de vínculo dos avaliadores com o programa ou projeto avaliado é que eles tenham entendimento dos seus papéis na avaliação. O momento de realizar a avaliação pode ser classificado como formativo ou intermediário, o qual é realizado ao longo do programa ou projeto. Tem o propósito de dar um retorno sobre como está o andamento da ação e aprimorar o que for necessário. A avaliação ao longo da execução do programa permite somar experiências e construir novas possibilidades. Todas as apreciações colhidas têm o intuito de averiguar a sua eficácia e também determinar ações futuras nas quais mudanças, aprimoramentos e outras medidas possam ser incorporadas (Medina Tornero, 2001; Trevisan & Van Bellen, 2008). Ademais, há diferentes métodos de pesquisa – quantitativos ou qualitativos, por exemplo – a serem utilizados em procedimentos avaliativos. A escolha por um tipo ou outro de método dependerá dos objetivos do programa a ser analisado, dos objetivos da própria avaliação e, por vezes, da especificidade do público beneficiário (Carvalho, 2003).

Os procedimentos avaliativos também englobam a avaliação da aprendizagem dos participantes. Esse tipo de avaliação indica que os resultados de uma intervenção, por vezes, podem estar mais relacionados a aspectos pessoais dos participantes do que à qualidade do programa ou projeto realizado. A influência de aspectos intrínsecos dos participantes no nível e quantidade de aprendizado decorrente de um programa ou projeto ocorre porque o processo de aprendizagem envolve variáveis vinculadas a mecanismos internos do processamento da informação – aquisição, retenção e generalização do conteúdo (Pilati & Abbad, 2005). Aprender o conteúdo que está sendo trabalhado na intervenção; armazenar esses dados na memória de longo prazo e, por fim, generalizar os conhecimentos adquiridos para as diversas situações presentes no cotidiano é o que se espera que os participantes façam a partir da

intervenção realizada. Também relacionado ao nível de aprendizagem obtido por meio de um programa social está a motivação dos participantes (Meneses & Abbad, 2003). Além das características individuais, as do contexto (também chamadas fatores ecológicos) devem ser consideradas na realização de um procedimento avaliativo. O nível socioeconômico e a cultura da população a qual a intervenção se destina afetam o seu êxito (Jaycox et al., 2006). Portanto, observa-se a importância de adequar as informações e a maneira de transmiti-las de acordo com características pessoais e culturais, capacidade de compreensão e interesses do público-alvo do programa ou projeto.

Embora haja expansão de programas e projetos sociais e de financiamentos oferecidos por órgãos governamentais e por empresas privadas, têm sido poucos os projetos que realmente documentam seus resultados ou passam por uma avaliação bem feita (Machado, 2006). De qualquer forma, essas avaliações têm sido essenciais, uma vez que incluem abordagens inovadoras em geral não divulgadas, permitindo a sua reutilização em outros contextos. As avaliações de programas sociais na área da Psicologia, conforme salientado por Bandeira (2000), incluem o uso de instrumentos e técnicas (entrevistas, testes e escalas) de avaliação psicológica. Entretanto, assim como os conteúdos e atividades realizados devem ser adequados à população alvo da intervenção, esse cuidado deve ocorrer também com os instrumentos utilizados para avaliar tal público ao longo de uma avaliação de impacto.

Justificativa e Objetivos

Apesar da ampla mobilização social e governamental na busca pela garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA), muitas violações ainda ocorrem tanto em nível nacional quanto internacional. Considera-se que investimentos na criação de uma cultura de respeito aos DCA são fundamentais para torná-los valores verdadeiramente presentes na sociedade brasileira, possibilitando que os jovens sejam realmente considerados cidadãos (Sacco et al., 2012). A educação em direitos formal e não-formal é apontada como instrumento fundamental para a formação de pessoas que se comprometam com a promoção dos direitos infanto-juvenis (Brasil, 2003; Sacco & Koller, 2005), além de ser considerada estratégica para a mudança de concepções e construção de um mundo com mais justiça (Fernandes & Camino, 2006). Os valores presentes na sociedade e as relações entre pais e filhos têm impacto na garantia dos direitos infanto-juvenis e no cumprimento das legislações que contemplam esses direitos (Twum-Danso, 2009). Esses valores costumam regular as atitudes dos pais em relação a seus filhos (Twum-Danso, 2009).

O Artigo 42 da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, já recomendava a divulgação desse documento às crianças e aos adolescentes (Chakur, Delval, Del Barrio, Espinosa, & Breña, 1998). De acordo com Wrigth e Priestly (2005), a aprendizagem sobre os seus próprios direitos faz com que as crianças sintam-se ‘empoderadas’ e se tornem conscientes e apoiadoras dos direitos dos demais. Também a participação em projetos sociais tem sido apontada como uma oportunidade de inclusão social e desenvolvimento para crianças e adolescentes em situação de risco (Machado, 2006). A necessidade de políticas direcionadas às crianças e aos adolescentes para estimular a participação nas diversas esferas de ação pública, bem como ensinar sobre a prática da democracia tem sido enfatizada (Rizzini, Thapliyal, & Pereira, 2007). Projetos de educação em direitos humanos que possibilitem a reflexão dos adolescentes sobre os seus direitos e a prática da cidadania podem auxiliar no processo de mudança de cultura relativa aos direitos infanto-juvenis e beneficiar o desenvolvimento de seus participantes. No entanto, entende-se que é necessário avaliar os projetos executados para que possam ser aprimorados e realmente atinjam os seus propósitos. Apesar de maior ocorrência da participação infanto-juvenil e de produção de trabalhos sobre esses processos participativos, tem sido identificada a necessidade de ampliar estudos que avaliem de maneira sistemática tais oportunidades e que indiquem resultados relacionados a todos os envolvidos no exercício desse direito – crianças, adolescentes, famílias, profissionais, serviços e organizações (Sinclair, 2004). A avaliação de intervenções, segundo Carvalho (2003), situa-se no limite entre a produção de conhecimentos e a sua aplicação prática para que as políticas públicas possam ser aperfeiçoadas, principalmente no campo das ciências sociais.

Considerando a importância dos projetos sociais e da avaliação dos mesmos, o presente estudo teve o objetivo de apresentar o trabalho de intervenção no Programa “Juventude em Cena” e avaliar seu processo e impacto no desenvolvimento dos adolescentes e na relação que esses têm com seus direitos. O propósito dessa avaliação foi verificar se o programa Juventude em Cena promoveu o conhecimento de direitos e a execução de ações protagonistas. Foi avaliado o impacto do programa por meio da comparação dos resultados obtidos pelos adolescentes integrantes em termos de conhecimentos sobre os seus direitos antes e depois de suas participações. Foi, também, levantado o envolvimento dos mesmos em ações junto às suas famílias, escolas e comunidades, nas quais utilizaram conhecimentos obtidos no Programa. Ademais, o estudo se propôs a averiguar se eles multiplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo da capacitação para outros jovens.

Essa avaliação foi realizada por meio da comparação do conhecimento a respeito dos direitos de adolescentes, da participação dos adolescentes nas atividades propostas – as quais

envolveram ações de cidadania e protagonismo – e da situação dos direitos antes e após a intervenção. Já a avaliação de processo ocorreu a partir do acompanhamento da equipe de pesquisa do envolvimento desses adolescentes tanto nas atividades do programa como em práticas de participação social nos seus municípios de origem. Essa avaliação também foi realizada por meio da leitura dos diários de campos elaborados pela equipe e da reflexão acerca dos processos proximais estabelecidos entre equipe e participantes. O estudo poderá permitir o aprimoramento de ações futuras, subsidiando a realização de iniciativas.

A tese foi composta por mais seis capítulos. Os dois primeiros são teóricos, contemplando um levantamento de iniciativas de Educação em Direitos Humanos no Brasil e uma revisão de literatura sobre a participação e o protagonismo infanto-juvenis. Nesta revisão, são abordadas definições daqueles conceitos, pesquisas que indicam seus benefícios para adolescentes e avaliações sobre a temática. Os outros três capítulos se referem à descrição do programa Juventude em Cena nas suas três edições. Também à apresentação de um artigo, publicado em 2011 na Revista Paidéia, que aborda a criação do novo microssistema – Juventude em Cena e a descrição do estudo de avaliação de impacto e processo do programa, o qual apresenta resultados quantitativos e qualitativos. Finalmente, o último capítulo apresenta as conclusões do trabalho, contemplando contribuições e limitações da tese.

CAPÍTULO II

O DIREITO À PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO JUVENIL

O presente capítulo tem o objetivo de abordar os conceitos de participação e protagonismo juvenil; os diferentes aspectos abordados pelos estudos acerca da temática, os tipos e diferentes contextos em que são realizados; os benefícios do exercício da participação e os desafios à prática de participação infanto-juvenil. Ademais, visa a apresentar as formas de avaliar um programa de promoção de participação e protagonismo infanto-juvenil, o panorama da participação no Brasil e alguns exemplos de práticas desenvolvidas no país.

O Brasil tem um histórico de participação política de jovens que foi mais relevante entre as décadas de 60 e 70, época da luta contra as repressões do regime ditatorial. Nos anos 90, houve também as mobilizações em prol do *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo, movimento dos “caras pintadas”. Entretanto, nesta tese, o direito à participação será entendido como a oportunidade de crianças e adolescentes terem sua opinião respeitada e considerada em todos os contextos em que se desenvolvem – família, escola, comunidade – possibilitando a promoção de transformações nas suas vidas e na de pessoas da sua comunidade.

Definições e classificação

A participação infanto-juvenil na luta pelos seus direitos é uma temática recentemente estudada (Bessel, 2009; Drakeford, Scourfield, Holland, & Davies, 2009; Mayo, 2001; Sinclair, 2004), mas tem sido de crescente interesse para pesquisadores, legisladores, profissionais das redes de atendimento, entre outros. A literatura indica que as duas últimas décadas – que coincidem com o surgimento da Convenção dos Direitos da Criança (CDC, ONU, 1989) – constituem o período em que houve aumento das iniciativas que geram espaços de participação de crianças e adolescentes e efetivo protagonismo juvenil em decisões sobre os próprios direitos (Lansdown, 2009). Há diversas experiências de participação de crianças e adolescentes na Europa (Casas et al., 2008) e na América Latina (Cussiánovich & Márquez, 2002). Ademais, a participação e o protagonismo infanto-juvenil tornaram-se alvo de investigações científicas (na África do Sul, Moses, 2008; no Brasil, Butler, 2008; Butler & Princeswal, 2010; Rizzini et al., 2007; UNICEF, 2002, 2011; UNICEF et al. 2007; na Índia, Rampal, 2008; na Inglaterra, Badham, 2004; na Noruega, Kjørholt, 2002; no País de Gales,

Thomas et al., 2010; no Reino Unido, Tisdall, Davis & Gallagher, 2008; na Suécia, Thornberg, 2009). Há também uma grande quantidade de materiais que apresentam treinamentos ou ferramentas para implementar ações de participação infanto-juvenil (Tisdall et al., 2008).

Há diversas iniciativas nacionais e internacionais que não se propõe a promover o direito à participação diretamente, mas que, trabalhando com outros objetivos e com os demais direitos, possibilitam o exercício da participação. Há experiências que buscam a promoção de saúde (Díaz, Martínez & Cumsille, 2003; MacDonald et al., 2011;) e incluem espaços de participação, como os grupos focais, por exemplo que permitem que adolescentes expressem suas opiniões e demandas, contribuindo para aumentar a efetividade das iniciativas. No estudo de MacDonald et al., 2011, os adolescentes participaram da construção de um currículo sobre sexualidade e prevenção a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

O direito à participação (Art. 12 da CDC) não permite que crianças e adolescentes desconsiderem as consequências para eles mesmos e para outros ao terem suas opiniões levadas em consideração. Tal direito também não prevalece em relação ao direito dos pais. No entanto, esse direito implica a obrigação de respeitar a visão da população infanto-juvenil e considerar essas opiniões na formulação de políticas, implementação de ações e no acesso de seus resultados. Trata-se da expressão de igualdade e solidariedade que “empodera” crianças e adolescentes, permitindo que desempenhem um papel ativo no sentido de melhorarem sua situação e ampliem a promoção de mudança social (UNICEF, 2001).

Na CDC, o termo participação não aparece diretamente (Lansdown, 2009; Mayo, 2001), ainda que este direito esteja contemplado em vários artigos (Art. 5, 12 e 13 a 17). O Art. 5 refere-se às responsabilidades, aos direitos e deveres dos pais ou responsáveis de instruir e orientar crianças e adolescentes em relação aos seus direitos, levando em consideração a evolução da capacidade dessa população. Já o Art. 12 assegura a crianças e adolescentes o direito a expressar suas opiniões livremente em relação a todos os assuntos que dizem respeito a suas vidas e recomenda que tais opiniões sejam consideradas em função da sua faixa etária e maturidade, inclusive em processos judiciais ou administrativos que os afetem. A liberdade de expressão é assegurada nos Artigos 13 (acesso a informações), Art. 14 (de pensamento, consciência e crença) e Art. 15 (de associação e realização de reuniões pacíficas). Ademais, o Artigo 16 versa sobre a proteção de crianças e adolescentes contra interferências ou atentados ilegais a sua honra e reputação. Por fim, o Artigo 17, refere-se a medidas que garantam o acesso do público infanto-juvenil a materiais e informações

provenientes de fontes nacionais e internacionais – meios de comunicação, livros, entre outros.

No ECA (Brasil, 1990), o direito à participação é contemplado no Art. 16 – direito à liberdade, o qual abrange expressão da opinião, participação na vida familiar e comunitária sem discriminação e participação da vida política na forma de lei. No Art. 88, está prevista, ainda, a criação dos conselhos de direitos em três âmbitos – federal, estadual e municipal, os quais são responsáveis pelo controle das ações direcionadas a crianças e adolescentes e devem contar com a participação popular paritária através de organizações representativas, incluindo o público infanto-juvenil. Apesar de a legislação garantir a participação de crianças e adolescentes na família, na escola e na comunidade, muitos avanços são ainda necessários para que esse direito possa realmente ser posto em prática.

Conquistas importantes para o direito à participação, na legislação, foram a aprovação do Comentário Geral sobre o artigo 12 da CDC pelo Comitê Internacional sobre os Direitos da Criança na ONU, em 2009 e do projeto final do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas em junho de 2011. A partir desse Protocolo, é possível que as próprias crianças e adolescentes denunciem violações de seus direitos diretamente ao Comitê, sem precisar da mediação do País, de organismos internacionais ou organizações não-governamentais – ONGs (UNICEF, 2011). Considera-se que essas aprovações, principalmente, a relacionada às denúncias, são conquistas que legitimam a capacidade de crianças e adolescentes participarem, uma vez que permitem uma maior autonomia desse público em relação aos adultos.

Não somente a legislação relativa aos direitos da criança e do adolescente prevê o direito à participação desse público. Nos documentos relativos à educação também está previsto que os alunos sejam capacitados em temáticas como cidadania, participação social e política para que possam exercer seus direitos e deveres, atuando de maneira solidária, cooperativa e respeitosa diante dos demais no cotidiano (Brasil, 1997; Sampaio, 2007).

Na literatura, são apresentadas várias definições de protagonismo e participação – algumas controversas – além de divergências entre teóricos (Evans & Spicer, 2008). De acordo com alguns estudos (INESC, 2008), o protagonismo é sinônimo de participação e implica a atuação consciente de crianças e adolescentes nos seus contextos de convivência, englobando as esferas política, social e comunitária. A participação infanto-juvenil é entendida como um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos que dizem respeito a suas vidas (Lansdown, 2009). Há uma complexidade do termo participação e o seu caráter multidimensional que envolveria diversas atividades em circunstâncias variadas, englobando níveis diferentes de participação;

o foco de tomada de decisão em que as crianças e adolescentes serão envolvidos – âmbito privado ou público; a natureza da atividade – consultas (como fóruns de jovens); envolvimento em instituições do governo (conselhos da juventude) e organizações de jovens – e a população infanto-juvenil envolvida (Sinclair, 2004). Um entendimento mais amplo do termo participação como ação e prática social na comunidade, que está além da oportunidade de “ser ouvido”, pode reorientar a participação de crianças e adolescentes para uma cidadania ativa (Percy-Smith & Thomas, 2010).

A participação pode ser considerada a partir de três perspectivas: como um direito; como possibilidade de desenvolvimento e como estratégia para diminuir vulnerabilidades. Um exemplo de participação como ferramenta para reduzir vulnerabilidades é a presença de adolescentes em importantes grupos de trabalho e comissões que tratam de prevenção, apoio, tratamento e acompanhamento de pessoas que vivem com HIV/AIDS. São adolescentes portadores que participam de espaços de tomada de decisão envolvendo tal temática (UNICEF, 2011). A participação de adolescentes também é posta em prática a partir de encontros internacionais em que esse público comparece para debater temas como combate à exploração sexual, meio ambiente, esporte, educação, entre outros (UNICEF, 2011).

Há autores que criticam a falta de clareza do termo protagonismo juvenil. Souza (2009) salientou que tal expressão, por vezes, é apresentada como método, princípio ou eixo pedagógico em que a ênfase seria na atividade do jovem, deslocando-o de uma posição passiva de beneficiário a outra de participante ativo. Em outros momentos, o termo é utilizado indicando uma capacidade dos jovens de serem atores principais – os protagonistas – de sua vida, do desenvolvimento de sua comunidade ou de seu país. Para outros autores essas expressões não são sinônimos, conforme Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), que analisaram tanto a produção teórica como as proposições dos documentos oficiais da década de 90 sobre o assunto. O termo protagonismo juvenil recebeu diferentes interpretações, as quais contemplavam outros conceitos híbridos, tais como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. De acordo com Souza (2009), parte da literatura incluía até o trabalho voluntário – prestação gratuita de serviços – como uma das formas de protagonismo juvenil. O consenso costuma aparecer na noção de prática cidadã ou preparação para esse tipo de prática, considerando o envolvimento dos adolescentes em seu contexto escolar, social e político (Ferreti et al., 2004). A divergência ocorre principalmente com relação às atividades e aos âmbitos nos quais a participação ocorre. Alguns autores (Murray & Hallet, 2000) apresentaram uma visão ampla dos processos de participação em situações cotidianas da vida de crianças e adolescentes. Outros consideram esse direito associado

apenas às questões formais, como luta pela cidadania, participação em consultas, fóruns, assembleias, etc.

O direito à participação não prescinde, no entanto, de ser considerado como um engajamento na vida comunitária e familiar e uma oportunidade de ter voz em processos democráticos nacionais e globais (Ennew & Morrow, 2002). A expressão de opiniões sobre os direitos de crianças e adolescentes na vida social, tanto formal como cotidiana pode ser considerada uma das inovações da CDC, mesmo que o termo “participação” não esteja explícito (Ennew & Morrow, 2002), os direitos da criança e do adolescente para influenciar as decisões relacionadas aos seus interesses e para expressar as suas opiniões e formar associações são claramente mencionados (Mayo, 2001). A participação engloba reflexão, aprendizagem e ação, as quais oportunizam uma participação mais ativa (Taylor & Percy-Smith, 2008).

Há diferentes tipos de participação no que se refere à legitimidade do direito à participação e, ao mesmo tempo, diferentes maneiras de exercê-lo. São conhecidas como os degraus de uma escada propostos por Hart (1997) na qual a participação pode ser classificada, de acordo com o poder na interação de crianças e adultos, como: 1) manipulada; 2) decorativa; 3) simbólica; 4) utilitária (execução); 5) no planejamento e execução; 6) na decisão, planejamento e execução; 7) na decisão, planejamento, execução e avaliação; 8) na decisão, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados; 9) em todas as etapas sem a inclusão dos educadores; 10) de todas as etapas, atuando sob a orientação de adultos. A Participação Manipulada corresponderia às situações em que crianças e adolescentes apenas repetiriam um discurso já construído e que não lhes pertenceria. Já a Participação Decorativa consistiria nas apresentações da população infanto-juvenil em eventos, sem implicar a expressão da sua opinião. A Participação Simbólica seria aquela em que um grupo selecionado representaria seus pares em eventos organizados por adultos. Por fim, as demais participações enumeradas representariam a participação genuína, variando, entretanto, os níveis em que crianças e adolescentes seriam ouvidos, entendidos, informados e consultados e em que influenciariam durante o processo. Tal participação implicaria a capacidade de pensar por eles mesmos, mas podendo contar com o apoio e orientação dos adultos quando necessário (UNICEF, 2001). Tais participações podem ainda ser classificadas como: passiva – quando crianças e adolescentes são apenas ouvidos ou consultados; e ativa – quando presume ‘empoderamento’ e engloba a crença e perspectiva de que o envolvimento da população infanto-juvenil fará diferença (Sinclair, 2004).

Além do modelo pioneiro de Roger Hart, outros foram propostos a fim de classificar as formas de participação: a escada de Barbara Franklin, de 1995; a proposta de Phil Treseder,

de 1997; a proposta de Harry Shier, de 2001; o modelo de Jaume Trilla e Ana Novella, de 2001; as formas de participação infanto-juvenil de Louise Chawla, de 2001; a proposta de Nandana Reddy e Kavita Ratna, de 2002 (Casas et al., 2008).

A escada de Barbara Franklin é baseada na de Hart, porém apresenta os papéis de crianças, adolescentes e adultos nos processos participativos em 10 níveis. Pode-se dizer que é uma versão aprimorada da escada de Hart. Franklin divide a participação em três etapas: não participação, pré-participação e participação. A não participação é composta pelos níveis 0) não consideração; 1) normas impostas pelos adultos; 2) normas impostas pelos adultos, mas amigáveis para as crianças. A pré-participação é formada por: 3) manipulação; 4) decorativa/cerimonial e 5) participação simbólica. A participação contempla os níveis 6) convite; 7) consulta, 8) decisão conjunta; 9) crianças e adolescentes iniciam e os adultos ajudam; 10) iniciativa e direção de crianças e adolescentes.

A proposta de Treseder tem como base o princípio de que para ocorrer participação infanto-juvenil é preciso que se propicie a crianças e adolescentes maior capacidade de decisão e isso deve ser feito pela sociedade. Levando em consideração o grau de poder que possuem crianças, adolescentes e adultos nas tomadas de decisão ao executar um projeto, Treseder formulou um modelo circular com cinco níveis de participação infanto-juvenil. São eles: assinalado, mas informado; consultado e informado; iniciado por adultos, mas com decisões conjuntas com crianças e adolescentes; iniciado por crianças e adolescentes e as decisões conjuntas com adultos; iniciado e dirigido por crianças e adolescentes. Diferente dos modelos anteriores, Treseder somente considera os níveis de participação, deixando de fora os de não participação e os intermediários. Ademais, não entende os níveis como hierárquicos, em forma de escada, mas como não excludentes, levando em consideração a maneira que crianças, adolescentes e adultos compartilham o poder na tomada de decisões (Casas et al., 2008).

No modelo de Shier – Pathways to Participation – há cinco níveis de participação: 1) crianças e adolescentes são escutados; 2) crianças e adolescentes são estimulados a expressar sua opinião; 3) leva-se em consideração o ponto de vista de crianças e adolescentes; 4) esse público está envolvido no processo de tomada de decisão e 5) crianças e adolescentes compartilham o poder e a responsabilidade com adultos na tomada de decisão. Três graus de compromisso são estabelecidos em cada um dos cinco níveis: iniciação (*openings*), oportunidades (*opportunities*) e obrigações (*obligations*). Desses níveis de participação e graus de compromisso, surgem 15 perguntas que podem ser úteis para planejar a realização de programas ou atividades de participação infanto-juvenis. O autor desse modelo entende que

para a CDC seja cumprida deve-se pelo menos assegurar os três níveis de participação (Casas et al., 2008).

O modelo de Trilla e Novella (2001) tem como base a escada de Hart e contempla quatro tipos de participação mais amplas: participação simples, participação consultiva; participação projetiva e metaparticipação. Cada uma delas é uma forma de participar e todas admitem subclassificações. Há um aumento de complexidade em cada tipo, mas não significa que a participação será maior nos últimos. Os tipos de participação não são excludentes. Logo, em um mesmo programa, podem ocorrer mais de um tipo. Apesar de nenhum dos tipos ser considerado negativo ou impróprio, eles podem ocorrer de maneira inadequada. A simples refere-se a fazer parte de uma atividade como espectador ou executante, mas sem participar das tomadas de decisões, no planejamento, conteúdo ou desenvolvimento. Apenas seguir indicações. A consultiva é aquela em que crianças e adolescentes têm sua opinião ouvida; são solicitados a opinar, propor ou avaliar questões que direta ou indiretamente os afetam. Na projetiva, mais do que opinar, crianças e adolescentes passam a ser agentes ativos. Está presente nas mais diversas fases da atividade ou projeto: definição do projeto, objetivos, planejamento, preparação, gestão, execução, controle e avaliação. A metaparticipação ocorre quando os próprios adolescentes e crianças reivindicam seu direito a participar das decisões, a ser ouvido. É quando esse público pede, exige e gera novos espaços e mecanismos de participação.

As formas de participação infanto-juvenil de Chawla (2001) são classificadas em prescrita, assinalada, convidada, autoiniciada, gradativa e colaborativa. A prescrita é quando a criança ou o adolescente sente-se na obrigação – moral e cultural – de participar e a considera um privilégio; há pouca chance de escolha. Assinalada/designada é aquela em que os adultos dirigem o processo de participação, proporcionando oportunidades de formação. Nela, a criança/o adolescente nota que tem um sentido. A convidada é quando o adulto toma a iniciativa e tem controle, porém a criança/o adolescente tem o direito de abandonar sem sentir-se mal ou em desvantagem. Na negociada, há possibilidades de a criança/o adolescente negociar a maneira de participar e o nível de implicação. A autoiniciada e negociada é quando a criança/o adolescente inicia e controla a participação, inclusive negociando sua implicação e a duração. A gradativa é a que ocorre na medida em que crianças e adolescentes incrementam suas competências, têm a possibilidade de praticar novas maneiras de participação, assumir diferentes níveis de responsabilidade, e encontrar novas situações de implicação com sentido na comunidade. Por fim, a colaborativa é a participação iniciada e apoiada por um grupo, o qual tem a oportunidade de negociar o nível e a forma de implicação coletivamente (Casas, 2007).

A proposta de Nandana Reddy e Kavita Ratna, de 2002 é parecida com a de Franklin. Entretanto, são doze níveis distribuídos em uma figura piramidal cônica, sendo que o nível mais complexo e intenso fica na base da pirâmide e não no topo. O aspecto central de cada nível é a relação entre crianças, adolescentes e adultos. Nesse modelo, a participação autêntica é aquela em que crianças, adolescentes e adultos iniciam e dirigem as atividades e projetos de maneira conjunta. Para que isso ocorra, de acordo com Reddy e Ratna (2002), é preciso uma nova concepção da relação entre crianças, adolescentes e adultos que esteja centrada no público infanto-juvenil e baseada na negociação e nos princípios e processos democráticos. Para haver uma participação ativa e igualitária, segundo os proponentes desse modelo, algumas mudanças são necessárias na relação entre crianças, adolescentes e adultos. Deve haver uma mudança de uma situação de independência ou dependência para interdependência; uma relação participativa de baixo para cima e não hierárquica, nem de cima para baixo. Ademais, é necessário assegurar que não serão mantidas as estruturas hegemônicas e práticas existentes (Casas et al., 2008).

O protagonismo juvenil ou participação protagônica seria a versão mais legítima de participação social, aquela que partiria dos adolescentes, ou seja, é quando a iniciativa de planejar uma ação desse tipo parte dos próprios adolescentes, os quais se envolvem no planejamento, desenvolvimento e avaliação (Lansdown, 2001). Esse tipo de participação implica considerar crianças e adolescentes como atores sociais e não executores ou consentidores, necessitando uma mudança de significado para os adultos nas relações com infância e adolescência (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). Um dos autores que introduziu esse conceito foi Alejandro Cussianovich. Para ele, o protagonismo é “uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societária, sua educabilidade, sua constituição da alteridade substantiva” (Cussianovich, 2005, p. 19).

Para ser autêntica, a participação deve ser significativa para crianças e adolescentes (Chawla, 2001). Proteção e participação não devem ser considerados conceitos opostos, mas complementares, uma vez que crianças e adolescentes devem ser protegidos para garantir sua integridade, mas devem participar a fim de que sua dignidade seja preservada (Chawla, 2001). No entanto, a literatura aponta uma dificuldade de equilibrar a garantia do direito à proteção e o direito à participação (Instituto de Apoio à Criança, 2010).

O direito à participação apresenta facetas que são mais apoiadas e divulgadas que outras, como o direito a ser ouvido (Art. 12 da CDC), o direito à informação e a procurar socorro/ajuda (Lansdown, 2009). As práticas participativas costumam ser pontuais, realizadas através do envolvimento do público infanto-juvenil apenas em eventos e conferências, não favorecendo o desencadeamento de um processo contínuo de participação, como, por

exemplo, o monitoramento de políticas e orçamentos públicos destinados a crianças e adolescentes.

Há o entendimento de que a participação, ou seja, o envolvimento de crianças e adolescentes em decisões que afetam suas vidas é um direito fundamental, principalmente para aquelas que sofreram algum tipo de violência (Queensland Government, 2008). Para crianças e adolescentes que vivem em situações de pobreza ou áreas de conflito, a participação está relacionada à igualdade e justiça social. Para eles, a participação pode ser a única maneira de acessar os seus outros direitos no cotidiano (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Aspectos abordados nos estudos

Vários aspectos da participação têm sido abordados em investigações científicas: diferentes contextos, tipos, benefícios, motivos pelo interesse no assunto, avaliação de iniciativas que promovem a participação infanto-juvenil; efeitos em variáveis psicológicas (tais como: auto-estima, auto-eficácia, satisfação de vida), entre outros. Em relação aos contextos, há pesquisas que investigam a participação de crianças e adolescentes no microsistema familiar (Holland & O'Neill, 2006; Morrow, 1999) outros no ambiente escolar (Rizzini et al., 2007; Zibas, Ferretti, & Tartuce, 2006) e outros, ainda, no contexto comunitário (Evans & Spicer, 2008; Griesel, Swart-Kruger, & Chawla, 2002). Há estudos também que abordam a participação do público infanto-juvenil como respondente em pesquisas (Powell & Smith, 2009) e outros que sugerem que os estudos científicos possam ser espaços para a participação de crianças e adolescentes, como consultores ou co-pesquisadores (Mannion & I'anson, 2004).

Compreende-se que o direito a não querer participar de uma atividade ou projeto, bem como a desistência de alguma atividade também é uma forma de participação. Ou, pelo menos, um exercício de respeito ao direito de escolha e de expressar a sua opinião. Ademais, a literatura aponta que experiências de participação compulsórias ou obrigatórias prejudicam o bem-estar de crianças e adolescentes (Navarro, 2011).

Contextos em que a participação ocorre

A família é o contexto ideal para que crianças e adolescentes possam treinar a participação (Ochaíta & Espinosa, 1997). No entanto, como é um contexto em que o costume

de os adultos mandarem é naturalizado, em que a ajuda e a obediência costumam ser as práticas mais comuns de crianças e adolescentes e no qual o autoritarismo dos adultos costuma dominar, muitas vezes, não há espaço para uma participação protagônica do público infanto-juvenil (Cussiánovich & Márquez, 2002). A violência intrafamiliar, por exemplo, é um fator que dificulta a participação por dois motivos: prejudica o desenvolvimento de uma personalidade protagônica e facilita a reprodução de práticas autoritárias e violentas em crianças e adolescentes (Cussiánovich & Márquez, 2002).

A participação infanto-juvenil na família dependerá do funcionamento e socialização com que os adultos estabelecem os papéis e vínculos naquele contexto (Casas et al., 2008). Para a participação nesse âmbito é importante informar a criança e o adolescente sobre a situação e ouvir sua opinião e percepção sobre o problema, suas propostas de solução e buscar um consenso em relação à decisão (Casas, 1998). Essa questão é enfatizada mais em relação a crianças e adolescentes que estão em acolhimentos institucionais. Entretanto, exercer o direito à participação no âmbito familiar não significa que crianças e adolescentes agirão somente de acordo com seus desejos. Eles necessitam ambientes que ofereçam limites e normas estáveis para que depois possam exercer o autocontrole por si mesmos (Casas et al., 2008). Em um estudo com crianças e pais sobre as práticas familiares em países da América Latina e Caribe esteve presente, no discurso de diversas famílias entrevistadas, o desejo de promover práticas familiares mais participativas (Promundo, 2008).

Na escola, geralmente, a participação tem como objetivo o projeto pedagógico e esse costuma ser pensado e coordenado por adultos (Casas et al., 2008). O funcionamento dos conselhos escolares, os espaços de associação infanto-juvenil; as metodologias utilizadas pelo corpo docente para o desenvolvimento de seu trabalho são aspectos importantes para que a participação ocorra no contexto escolar (Casas et al., 2008).

Na comunidade, a participação pode incluir iniciativas que visam à melhoria das condições de vida das pessoas, da saúde e educação; cuidados com o meio ambiente, entre outros (Casas et al., 2008). A literatura (Ochaíta & Espinosa, 1997) salienta que não há indicadores para medir o direito à participação nos contextos familiar e escolar.

Em relação à participação nos serviços públicos e processos administrativos, não há consenso sobre a idade que os adolescentes devem ser ouvidos. Há algumas legislações que recomendam que seja a partir dos 12 anos, outros documentos nem apontam uma idade. Alguns indicam as circunstâncias onde devem ser ouvidos: quando moram em instituições de proteção, em processos de guarda e desamparo. Entretanto, no Brasil, crianças e adolescentes que não estão sob medida de proteção tem esse direito mais garantido, por exemplo, costumam ser ouvidos nos processos de disputa de guarda. Já nos processos envolvendo

adolescentes em conflito com a lei ou acolhimento institucional, a opinião desse público não costuma ser levada em consideração (Brito, Ayres, & Amendola, 2006).

Além do direito a expressar suas opiniões nas decisões que influenciam suas vidas nos diversos contextos de desenvolvimento – família, escola e comunidade – o direito à participação implica também o engajamento em várias outras atividades. Por exemplo, no governo do País de Gales e no Reino Unido, a participação de crianças e adolescentes ocorre através de parlamentos jovens, consultas, grupos de referência, conselhos consultivos, pesquisa, auditoria e inspeções (Drakeford et al., 2009).

Há novas formas de participação social que têm sido indicadas pela literatura (Butler, 2008; Butler & Princeswal, 2010), tais como as manifestações culturais: música, dança, teatro, fotografia e cinema. Muitas ONGs que trabalham com crianças e adolescentes utilizam rádio, TV, cinema e jornais/materiais impressos. Essa é uma maneira de buscar mudar a representação que é passada na mídia tradicional: de que os adolescentes e jovens da periferia representam perigo. Então, no material produzido durante o trabalho com esse público, procura-se mostrar um outro modo de ver adolescentes e periferia. A partir da crítica à mídia tradicional e do acesso a técnicas e ferramentas se busca criar uma nova representação sobre essas temáticas (Butler, 2008). Entretanto, há momentos em que violência costuma ocorrer, como em protestos de jovens da África do Sul, por exemplo, contra o sistema escolar ou as condições de moradia, o que reforça a concepção de jovens “fora de controle” que devem ter sua autonomia limitada (Moses, 2008).

Os adolescentes, atualmente, envolvem-se em diferentes espaços de participação que não são as formas tradicionais de engajamento político, como por exemplo, as ações na internet (Butler, 2008). Atividades combinadas pela internet como os *flash mobs*, nos quais as pessoas reúnem-se para ações coletivas, também ilustram essa nova forma de participação. É preciso considerar que aspectos do macrotempo também influenciam ações e costumes. Portanto, as mudanças de hábitos adquiridos com os avanços da tecnologia também influenciam a participação e suas novas formas de manifestação.

A forma de participação mais apropriada dependerá de diversos fatores como gênero, idade, contexto, cultura, condições políticas, recursos disponíveis e objetivos dos participantes (Chawla, 2001). O estímulo à participação adolescente deve considerar aspectos contextuais influentes em suas vidas. Contextos desprotegidos podem gerar barreiras em planos de ação, ao mesmo tempo em que fatores protetivos podem funcionar como promotores desta ação em diferentes *settings*. Dependendo do contexto histórico em que ocorre, há diferentes temas, oportunidades e formas de estimular a participação (Butler & Princeswal, 2010). Ademais, a forma e extensão da participação são determinadas, em parte, pelas normas culturais

dominantes em um contexto. Tais normas definem papéis e oportunidades para crianças e adolescentes e, por essa razão, valores podem ser o principal obstáculo para o exercício da participação infanto-juvenil (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Para que haja uma legitimação dos espaços formais de participação é necessário que haja um trabalho articulado entre esses contextos e os espaços comunitários. Mesmo que as decisões importantes sejam tomadas nos espaços formais, é na comunidade que ocorre o empoderamento e fortalecimento de crianças e adolescentes para engajar-se em um espaço formal (Shier, 2009). Há três condições para que iniciativas de participação sejam valorizadas por crianças e adolescentes (Trilla & Novella, 2001). Primeiro, é preciso que possibilitem a ação em contextos próximos e na vida cotidiana para que sejam vislumbradas mudanças concretas nos espaços conhecidos. Tendo a oportunidade de atuar em locais que estão habituados a frequentar, sobre os quais tem informações, podem sentir-se mais seguros para participar. Segundo, é necessário que objetivos e método de trabalho da atividade estejam claros para que possam aprender a participar e, até mesmo, modificar a proposta inicial. Por fim, devem ser espaços que levem em consideração as condições sociais e psicológicas de crianças e adolescentes para que esses reconheçam tal contexto como de participação. É importante respeitar a individualidade de cada integrante da iniciativa participativa para que cada um possa exercer a participação de acordo com suas capacidades e seus interesses (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Benefícios do exercício da participação

Houve, contemporaneamente, aumento de interesse sobre a participação infanto-juvenil em diferentes contextos, e sobre as formas e as razões pelas quais esse direito poderia variar em termos de práticas e políticas (Kjørholt, 2002; Mayo, 2001). O aumento da efetividade e da eficiência de alguns projetos e serviços, incluindo redução de custos e promoção de processos de desenvolvimento e empoderamento, foram mencionados como razão para avaliar a implementação e manutenção dos mesmos (Mayo, 2001). A participação embasa a educação para a cidadania, que visa a reforçar as habilidades e os recursos já existentes na população infanto-juvenil. Crianças e adolescentes mais efetivos em lidar com as fontes de sua exploração passam a ser tratados diferentemente de vítimas vulneráveis e fazem com que sejam construídas suas próprias estratégias para a transformação. No entanto, Kjørholt (2002) chamou a atenção para o fato de que as crianças podem também serem vistas como meios – valiosos instrumentos ou ferramentas – para atingir objetivos políticos que não

a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. O discurso da participação de crianças e adolescentes poderia ser uma tentativa de compensar o fracasso em mobilizar a participação dos adultos nos processos democráticos.

Mesmo com as dificuldades de avaliar processos de participação, a literatura indica resultados positivos de algumas intervenções que promoveriam a participação. Esses resultados beneficiam crianças e adolescentes, seus contextos de desenvolvimento e outras pessoas com as quais convivem (Sinclair, 2004). O exercício da participação pode gerar resultados individuais para as crianças e adolescentes, além de melhorar os serviços de atendimento a esse público (Queensland Government, 2008). Exemplos desses benefícios são: desenvolvimento pessoal de crianças e adolescentes; progresso nas suas habilidades práticas, de comunicação e na autoconfiança; melhorias nos serviços destinados a esse público e estrutura física dos espaços mais adequada, melhoria nas relações entre adultos e crianças e melhor apoio aos usuários dos serviços (Sinclair, 2004).

Diversos outros benefícios para as crianças e adolescentes gerados a partir da participação, como empoderamento, confiança e auto-estima (Mayo, 2001); noção coletiva de responsabilidade e de habilidades para solucionar os problemas conjuntamente (Rizzini et al., 2007); promoção de informação acerca de políticas, legislação, serviços, distribuição de recursos têm sido apontados na literatura. Um dos aspectos positivos é que, com a realização de práticas participativas, pode surgir um sentimento de protagonismo que, por sua vez, poderá gerar um maior senso de pertencimento e implicação com o contexto em que o adolescente reside/sua comunidade/seu município de origem (Apud, 2001). A oportunidade de aprender a respeito dos direitos humanos e agir em prol de uma sociedade democrática e pacífica têm sido também enfatizada, especialmente pelas possibilidades de proteção contra situações de abuso, violência, exploração, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, acesso à informação e o desenvolvimento de estratégias de prevenção e de promoção de cidadania (Lansdown, 2009). Portanto, a falta de oportunidade de participação seria a negação a benefícios como educação e empoderamento (Powell & Smith, 2009). Esse último é apontado como fator que leva a população infanto-juvenil a defender a garantia dos seus direitos (Lansdown, 2009). O direito e exercício de participação infanto-juvenil também são reconhecidos como oportunidades de visibilidade social positiva a crianças e adolescentes e um espaço de expressão da socialização política desse público (Cussiánovich & Márquez, 2002). Entretanto, conforme Bessell (2009), adultos ressaltariam os prejuízos da participação a crianças e adolescentes, justificando como perda o tempo ocupado com as atividades participativas e sua influência no desempenho escolar e na vida social. Associou a este uma preocupação com o nível de envolvimento e de responsabilidade exigido às crianças e aos

adolescentes nesse tipo de atividade e que poderiam gerar algum tipo de trauma ao tomarem conhecimento de violações de direito, como a violência sexual.

Desafios à prática de participação infanto-juvenil

Alguns desafios acerca do direito à participação na prática se apresentam, especialmente quando grupos considerados excluídos ou não representados são o foco da discussão. Há estudos (Drakeford et al. 2009; Sinclair, 2004) que ressaltam a exclusão de determinados grupos, pela falta de oportunidades para o exercício de seus direitos, e ausência de representatividade nos processos de participação. Aos grupos de crianças e adolescentes do sexo masculino, crianças mais novas, minorias étnicas, àquelas com dificuldade de comunicação e às deficientes são frequentemente dirigidas as incertezas nas práticas que estimulam sua participação, de uma forma que seja efetiva e que traga mudanças duradouras (Sinclair, 2004).

Muitas das ações de participação infantil pelo mundo, descritas pela literatura, são as direcionadas a adolescentes de 16 e 17 anos (Shier, 2009). Esse fato pode ter relação com o que a ideia de que os mais novos, de 12 a 15 não tem discernimento ou capacidade para participar (Lansdown, 2009). Na verdade, há algumas atividades de participação com crianças da primeira infância – de 0 a 6 anos – o que ocorre é que são planejadas de acordo com a capacidade de compreensão, habilidades cognitivas desse público. Essas crianças não irão elaborar uma política pública, mas sua opinião sobre questões simples do cotidiano de uma escola infantil, por exemplo, é valiosa para que os responsáveis pela elaboração de tal política possam atingir as demandas e necessidades daquela população.

Ainda continua a dificuldade no reconhecimento de crianças e adolescentes como seres políticos e praticantes e a atenção ao direito de participação na sociedade (Fawcett, Featherstone, & Goddard, 2004). Tal dificuldade tem se expressado, conforme já apontado por Pandolfi (1999), através da falta de participação da sociedade em geral e da falta de noção sobre o que são e quais são os direitos, do desinteresse por parte dos adultos de que essas práticas sejam postas em prática (Florentino, 2008). Os próprios adolescentes e as crianças desconhecem como exercer tal direito e faltam espaços para expressão dos mesmos (UNICEF et al., 2007). Poucas oportunidades são efetivamente oferecidas para a prática desse direito e uma das razões apontadas diz respeito ao desconhecimento dos profissionais que os atendem acerca dos direitos e das possíveis ações de protagonismo juvenil (Zibas et al., 2006). Para que haja efeitos positivos da participação infanto-juvenil na comunidade é necessário o

engajamento conjunto de crianças, adolescentes e adultos a fim de que interajam e aprendam sobre questões de interesse mútuo (Taylor & Percy-Smith, 2008).

Na última década, as ações de participação infanto-juvenis têm sido pontuais – com objetivos e tempo definidos (Shier, 2009). O desafio para profissionais que trabalham com esse público é buscar a realização de processos a longo prazo, que tenham continuidade, promovendo possibilidades de participação legítima de crianças e adolescentes. É por esse motivo que se entende que o estímulo e promoção de participação na família e na escola sejam oportunidades de garantir participação a longo prazo. Ademais, as iniciativas que ocorrem nas comunidades parecem apresentar um nível maior de sustentabilidade, significado e eficácia do que as que ocorrem em âmbitos institucionais ou governamentais como é o caso dos parlamentos jovens, por exemplo (Percy-Smith & Thomas, 2010). Esta é mais uma razão para incentivar a participação nos microssistemas em que os adolescentes se desenvolvem.

Há uma dificuldade dos adultos em aceitar a participação infanto-juvenil. Muitas vezes, Estado, educadores e famílias entendem a participação, de maneira equivocada, como algo que minimiza sua autoridade. Adultos costumam, por vezes, confundi-la com mau comportamento e delinquência (Ochaíta & Espinosa, 1997). Apesar dos movimentos a favor da participação infanto-juvenil, costuma-se ainda esperar desse público obediência cega e lealdade em relação aos adultos (Thornberg, 2009). A participação, aliada ao diálogo, à educação e ao treinamento de comunicação são as melhores ferramentas para prevenir problemas que envolvem crianças e adolescentes, como a violência (Ochaíta & Espinosa, 1997).

Por outro lado, alguns fatores têm contribuído para aceitação da participação infanto-juvenil, uma vez que pode ser estabelecida uma agenda/prioridade de seus próprios direitos e ocorrer a emergência de novas abordagens e de concepção sobre a infância. Assim, estes novos paradigmas nas ciências sociais visualizam as crianças e os adolescentes como atores sociais competentes (Sinclair, 2004). A discussão em muitas organizações já está passando do questionamento a respeito de se a participação infanto-juvenil deve ocorrer para como ela pode ser posta em prática e reconhecida (Mayo, 2001).

Talvez um dos maiores desafios das pessoas que se engajam nessas iniciativas seja sensibilizar a sociedade para este tipo de prática e difundir a ideia de que promover a participação do público infanto-juvenil não corresponde a práticas que permitam a formação de grupos desordeiros e rebeldes, tampouco que submetam os adultos às vontades desse público (Pires, 2007). Essa concepção apenas estaria invertendo a posição de adultos e crianças na hierarquia de poder e opressão. Promover a participação é vivenciar um processo de interações que engloba iniciativa, responsabilidades compartilhadas e o compromisso que

pode ser assumido por crianças, adolescentes e adultos na condução do processo decisório em relação às ações de um projeto ou programa (Pires, 2007).

A literatura (Queensland Government, 2008) apresenta passos para colocar a participação infanto-juvenil em prática: construir uma cultura de participação de crianças e adolescentes; desenvolver estruturas em sistemas e serviços chave que comportem as perspectivas desse público; fortalecer práticas que melhorem o engajamento e trabalho dos adultos com esse público no sentido de desenvolver e permitir a participação. Também estabelecer avaliações do impacto da participação dos adolescentes nas decisões que os adultos tomam sobre eles e, ainda, na vida dessa população. Participação não é um evento pontual e sim um processo de engajamento e envolvimento, sendo que crianças e adolescentes precisam ter oportunidades de desenvolver habilidade e confiança em participar (Queensland Government, 2008).

Avaliação de projetos e programas que promovem participação infanto-juvenil

Dificuldades de avaliação acerca da participação infanto-juvenil têm sido apontadas na literatura (Griesel et al., 2002; Lansdown, 2009), uma vez que as mudanças que ocorrem nas próprias crianças e adolescentes não têm sido devidamente avaliadas (Badham, 2004). Há também contradições a respeito da definição do termo participação em diversos âmbitos, o que dificulta a avaliação de algumas iniciativas.

Para avaliar programas de participação infanto-juvenil, devem ser utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos (Bernard van Leer Foundation, 2004). Entrevistas, grupos focais, questionários, bem como avaliação e monitoramento participativos são importantes estratégias para avaliar iniciativas desse tipo (Chawla, 2001). Muitos dos resultados desse tipo de programa costumam manifestar-se a longo prazo, momento em que os efeitos tornam-se mais evidentes (Bernard van Leer Foundation, 2004). Quanto aos delineamentos, estudos quasi experimentais e longitudinais são recomendados (Chawla, 2001).

É importante contar com mais de uma maneira de avaliar a intervenção. Instrumentos como questionários, diários de campo, além do espaço e registro para que os participantes façam as suas avaliações são fundamentais para averiguar se o projeto/programa foi efetivo. Ademais, indicadores como atividades realizadas pelos adolescentes, implicações do programa na comunidade e mudanças ocorridas na vida/trajetória dos participantes são aspectos relevantes na avaliação da experiência desenvolvida. Nas iniciativas de participação,

o público infanto-juvenil deve estar presente nos processos de avaliação, os quais devem ser participativos. A avaliação participativa contempla métodos informais e qualitativos, além da triangulação com outros métodos (Martínez, 2007).

De acordo com a literatura (Hart, 1997) os avaliadores de projetos costumam buscar resultados quantificáveis. No entanto, em projetos com participação infantil o que interessa está no processo. Mais do que comparar antes e depois, é necessária uma observação contínua do processo (Hart, 1997). Hart salienta a importância dos dados qualitativos, inclusive os comentários críticos das crianças e adolescentes. É importante que os grupos participativos observem o processo de trabalho de maneira crítica no intuito de melhorar sua efetividade. Sugere a realização de discussões regulares e mesmo a elaboração de um diário por parte da equipe e dos participantes. A fim de ensinar crianças e adolescentes a serem autocríticos é fundamental a equipe fazer comentários críticos de suas próprias práticas. Esse processo de avaliação pode ocorrer a partir de perguntas ao final de cada encontro como: O que mais se gostou ou desagradou nesse encontro? O que poderia ter sido feito para facilitar o trabalho? (Hart, 1997)

A literatura (Nirenberg, 2006; Save the Children, 2000) indica diversas técnicas que consistem em importantes ferramentas na avaliação de impacto dos projetos. Os relatos de vida utilizados por Nirenberg (2006) consistem em entrevistas semi-estruturadas com jovens adultos que passaram por um projeto/programa de participação quando adolescentes. Esses relatos englobam informações sobre família, escolaridade, trabalho, prática de esportes, atividades de lazer, influência da participação no projeto/programa nas oportunidades de estudo, de trabalho, de lazer, além de aspectos específicos sobre experiência de participação – como ingressou, como ocorria a participação, vínculo com os adultos, lembranças mais marcantes, entre outros.

Grupos focais com os adolescentes, nos quais são discutidos e definidos indicadores de sucesso de um programa, são sugeridos como importantes ferramentas pela Save the Children (2000). Os grupos focais possibilitam a discussão sobre mudanças no contexto, impactos imediatos, resultados comportamentais e mudanças a longo prazo, definindo indicadores do êxito do programa realizado.

Em um estudo (Badham, 2004) foi realizada a avaliação – em dois momentos – de um projeto denominado *Ask Us* com crianças portadoras de deficiência em experiências de participação comunitária na Inglaterra, dividida em dois momentos. No primeiro foi realizada uma consulta e a construção de um CD por 200 crianças e adolescentes deficientes com reivindicações às autoridades locais (sobre educação, lazer, relacionamento com familiares e amigos) e questões sobre inclusão, consulta e participação. Num segundo momento, foi feita

uma consulta a 180 crianças e adolescentes deficientes sobre direitos, inclusão, serviços, escolha e participação. Os resultados mostraram que a participação tornava-se manipulativa e sem sentido se os serviços não fossem melhorados a partir da sugestão das crianças e adolescentes. Mudanças práticas foram sugeridas, tais como: inclusão na comunidade a partir de recursos públicos, pessoais e de apoio; de serviços que promovessem a escolha e a independência, a participação em encontros e a segurança das crianças e adolescentes entrevistados. A partir do projeto, os participantes ganharam prêmios, foram contar sobre a experiência em conferências e influenciaram as políticas governamentais. Foi realizada uma avaliação de impacto em sistemas externos e serviços, relacionados à primeira fase do projeto. Para isso, foram utilizados questionários e entrevistas de *follow up* por telefone. Para algumas pessoas, o maior impacto do projeto foi a promoção de maior compreensão do que é ser uma criança deficiente e uma noção do que pode ser feito. Profissionais e gestores das equipes de cuidado social indicaram mudanças nas suas prioridades e expansão de projetos. Além disso, uma das maiores mudanças efetivas do projeto foi um melhor acesso das crianças e jovens deficientes aos parques e *playgrounds* não somente em nível local, mas em todo o país. Talvez o aspecto mais importante para o sucesso do *Ask Us* foi o sentimento das crianças e adolescentes de que foram fundamentais para a implementação das mudanças conquistadas (Willow, 2002). Outro evento importante relacionado ao projeto foi uma audiência em Genebra no Comitê dos Direitos da Criança, com a participação de 80 crianças e adolescentes (inclusive do *Ask Us*), para reivindicar algumas questões com base no relatório feito por eles mesmos àquele comitê. Tal evento ocorreu em 18 de maio de 2002, com a presença do então Primeiro Ministro Tony Blair, oportunidade em que os participantes deram testemunho das violações de direito sofridas por crianças e adolescentes do Reino Unido. Foi considerado o primeiro evento do tipo no mundo em 12 anos da CDC.

Um projeto realizado na África do Sul, o *Growing Up in Cities* (GUIC) que abrangia crianças e adolescentes de 10 a 15 anos, consistiu em outro espaço em que esses participantes desenvolveram atividades em que descreviam o lugar onde moravam e idéias para melhorias nas suas comunidades. O GUIC tinha como objetivos entender os interesses e necessidades ambientais das crianças através de uma pesquisa participativa e utilizar essa informação para desenvolver programas e atividades para melhorar a qualidade de vida das crianças e da sua comunidade. Ademais, visava a reivindicar a implementação de políticas urbanas efetivas para a população infanto-juvenil; organizar eventos públicos para salientar a importância dos direitos e necessidades das crianças, além de aumentar as oportunidades de pesquisa participativa e a articulação entre pesquisadores acadêmicos e equipes de instituições comunitárias. No total, 40 crianças e adolescentes participaram da pesquisa que avaliou a

experiência no projeto. Tal avaliação contou com métodos quantitativos e qualitativos. Variáveis como auto-estima e auto-eficácia foram medidas a partir de instrumentos psicométricos após a realização do projeto. Além disso, foram realizados grupos focais com as crianças e os adolescentes participantes do projeto e distribuídos questionários aos seus pais, a fim de que avaliassem como a experiência havia afetado a vida de seus filhos.

Como resultados, Griesel et al. (2002) constataram que os dados qualitativos indicaram que o GUIC beneficiou os participantes, os quais tiveram um aumento de consciência, em relação ao ambiente e a comunidade e de habilidades, melhor comunicação, ideia de que poderiam expressar suas opiniões e colaborar com a comunidade, de acordo com os próprios jovens e seus pais. Entretanto, em relação às variáveis psicológicas, não houve indicativos de que a intervenção tenha aumentado a auto-estima e auto-eficácia dos participantes. Aqueles autores atribuíram esses resultados a questões culturais relativas aos construtos medidos e problemas nos instrumentos. Como os participantes eram adeptos da religião muçulmana, o teste utilizado, construído segundo os padrões ocidentais, poderia não ter sido adequado para avaliar a população oriental. Ademais, sugeriram que essas variáveis psicológicas poderiam não apresentar mudanças após intervenções que ocorressem em um curto período. Griesel et al. (2002) salientaram a importância de estudos longitudinais para a avaliação de programas que se propõem a promover a participação de crianças e adolescentes, reconhecendo o procedimento de realizar somente o pós-teste como uma limitação do seu estudo.

No País de Gales, o *Children's Commissioner for Wales* – órgão responsável pela garantia dos direitos e do bem-estar de crianças e adolescentes – realizou uma pesquisa sobre seu funcionamento (Thomas et al., 2010). Foram três anos de avaliação, nos quais houve a participação de adolescentes desde a etapa de planejamento do estudo. Inicialmente, 15 participantes de 12 a 20 anos compuseram a equipe de pesquisa e, ao final do processo, eram 10. Foi investigado se o órgão estava cumprindo suas funções, como ser conhecido de e acessível a crianças e adolescentes; promover a garantia dos direitos e bem-estar infanto-juvenil; orientar e oferecer apoio a crianças e adolescentes; entre outras. Para tal investigação, a equipe de pesquisa verificou materiais produzidos pelo órgão, entrevistou profissionais que tinham contato com o *Children's Commissioner for Wales*, crianças e adolescentes que eram acompanhados pelo órgão, dentre outras ações. Outra forma de avaliação foi a observação de eventos realizados pelo órgão e o registro desse acompanhamento. Os eventos foram oficinas para crianças e adolescentes nas escolas, grupos de cuidadores, situações de consulta e reuniões do grupo consultivo. Como resultados, foi constatado que algumas melhorias nos serviços prestados pelo órgão poderiam ser realizadas. Foi sugerido que pudessem divulgar

mais suas atividades, seguir com avaliações periódicas, difundir mais os conhecimentos sobre os direitos infanto-juvenis, entre outros. Porém, um dos pontos mais importantes do trabalho foi demonstrar que é possível envolver crianças e adolescentes em pesquisas que busquem o aprimoramento de serviços que são voltados a essa população (Thomas et al., 2010).

Uma das características das iniciativas que promovem uma participação efetiva de crianças e adolescentes é estarem dirigidas à promoção e proteção dos direitos infanto-juvenis (Lansdown, 2001). Para isso, é necessário informar esse público sobre os seus direitos. A Educação em Direitos Humanos (EDH) engloba ações educativas em relação aos direitos humanos nos contextos formais de ensino – escolas, universidades – e em situações de ensino informal – projetos e programas sociais; conversas informais com amigos e familiares, entre outros.

Para que uma iniciativa seja bem sucedida e a participação efetiva, também é importante realizar uma parceria com os órgãos de gestão – municipais e estaduais – para que os adolescentes tenham acesso a pessoas que possam ouvi-los e considerar suas demandas, ideias e propostas, que possibilitem que essas ações tenham visibilidade e continuidade (Dallago, Cristini, Perkins, Nation, & Santinello, 2010). Um exemplo de iniciativa que oportuniza o contato de crianças e adolescentes com os gestores é a experiência da cidade de Málaga, na Espanha. A ação – A participação infantil no Ayuntamiento de Málaga – foi destacada dentre as iniciativas do projeto “Cidade amiga da criança” e teve como um dos objetivos criar um conselho formado por crianças e adolescentes que pudessem discutir e definir as prioridades desse público na cidade (Ciudades amigas de la infancia, 2002).

A literatura (Percy-Smith & Thomas, 2010) indica a importância do processo e dos resultados ao avaliar a participação de crianças e adolescentes. É a qualidade das relações entre os envolvidos e os valores que as constroem que são relevantes. Ao avaliar o impacto de um programa ou projeto que promova participação, não devem somente ser levados em consideração os indicadores da iniciativa, mas os critérios de qualidade considerados pelos adolescentes participantes (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Participação infanto-juvenil no Brasil

A participação social infanto-juvenil vem crescendo no Brasil, sendo que diversas iniciativas vem sendo implementadas. O país é conhecido internacionalmente por importantes iniciativas como o orçamento participativo e os parlamentos infanto-juvenis (Hinton, Tisdall, Gallagher & Elsley, 2008). A participação juvenil, no Brasil, atualmente, caracteriza-se por

ser mais diversificada, uma vez que há uma multiplicidade de maneiras de atuação dos jovens (Abramo, 2005). No entanto, de acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2008), apesar de haver mais de duas décadas desde a CDC (ONU, 1989) e o ECA (Brasil, 1990), as práticas de participação infanto-juvenis na elaboração e controle social de políticas públicas ainda estão iniciando no Brasil. Um dos motivos para esse início recente seria a histórica exclusão de crianças e adolescentes das instâncias participativas da sociedade. Tal exclusão se expressa pela impossibilidade de eles opinarem sobre as questões que os influenciam ou as que estão relacionadas aos seus interesses. Na pesquisa “A Voz dos Adolescentes” (UNICEF, 2002), realizada no Brasil, foi investigada a participação dentre outros aspectos relacionados aos direitos dos adolescentes. Dos 5.280 adolescentes entrevistados, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 17 anos, de diferentes níveis socioeconômicos, de todas as regiões do país, 65% relatou não participar de atividades como grêmios estudantis, associações comunitárias, discussões sobre problemas no bairro, organizações de festas e gincanas.

Outra pesquisa – “Adolescentes e Jovens do Brasil” (UNICEF/Instituto Ayrton Senna/Fundação Itaú Social, 2007) realizada com 3.010 jovens de 15 a 19 anos, de ambos os sexos, das cinco regiões do Brasil também não encontrou dados muito favoráveis a respeito da temática. Quando questionados sobre a participação social, 16% dos entrevistados relataram fazer ou ter feito parte de um grupo, projeto social ou ONG. A motivação para tal engajamento foi perceber que a solidariedade auxilia nos processos de crescimento, aquisição de conhecimento, preservação do meio ambiente e descoberta de novos caminhos a serem seguidos no âmbito profissional. As atividades mais comuns desses adolescentes eram ligadas a manifestações pela paz (15%), pelo meio ambiente (13%), atividades de voluntariado (12%), mobilizações por questões comunitárias (10%), pelos direitos das mulheres (9%) e em prol das minorias raciais (8%).

Sobre a participação na escola, 49% afirmou participar pouco e 22% não participar (UNICEF et al., 2007). Esses dados demonstram que a participação no contexto escolar costuma ser mais frequente, o que sugere que é um microsistema interessante para iniciar ações participativas e protagonistas. Nesse estudo, foram entrevistados adolescentes que integravam projetos sociais e outros que não faziam parte. A participação nos processos eleitorais é uma das formas de participação política. No Brasil, para os adolescentes maiores de 16 anos e menores de 18 anos, o voto é facultativo. Em relação à participação política, 55% dos entrevistados mostraram-se favoráveis a esse tipo de atividade, enquanto 41% demonstraram-se desfavoráveis. Já dentre os entrevistados que fazem parte do Programa

SuperAção Jovem, 91% aprovam a participação política e apenas 8% afirmam que essa atividade deve ser evitada (UNICEF et al., 2007).

A partir daquele estudo (UNICEF et al., 2007), foi observada uma participação irrisória dos entrevistados, os quais relataram não saber como praticar tal atividade seja na família, na escola ou na comunidade. Entendem que a responsabilidade para a pouca participação é da sociedade, mais do que dos próprios jovens adolescentes (UNICEF et al., 2007). Portanto, é importante o desenvolvimento da cultura da participação infanto-juvenil no Brasil. Para isso, é fundamental o crédito e engajamento dos adultos.

Ainda em relação à participação política exercida pelo voto, os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) também não são satisfatórios. Apesar de ter havido um aumento no número de adolescentes votantes entre 2002 e 2006 – de 2,2 para 3 milhões, de acordo com as estatísticas do TSE, esse acréscimo não se manteve nos anos seguintes. Nas eleições de 2008, o número baixou para 2,9 milhões e, em 2010, passou para 2,3 milhões, representando queda de 18% em relação a 2010 (TSE, 2011; UNICEF, 2011). Se por um lado, diante de escândalos de corrupção na política, os adolescentes deixam de votar nas eleições, por outro, interessam-se e se engajam em processos de discussão e solução de problemas da escola, comunidade e do país (UNICEF, 2011). Há mobilização por diversos direitos – educação, saúde, esporte e lazer, respeito, participação, entre outros – por meio do engajamento em grupos, redes, projetos e campanhas. Em um estudo sobre a representação de adolescentes dessa faixa etária da cidade de Vitória (ES) sobre os termos “política” e “político”, foi constatado que a perda de credibilidade na política gera a falta de vontade desses adolescentes participarem dos processos eleitorais (Brasil et al., 2008).

Em um estudo realizado em Porto Alegre (RS) sobre a visão de adolescentes sobre os seus direitos, Souza (2008) levantou a opinião dos entrevistados a respeito do direito à participação. Ao avaliarem uma situação hipotética sobre a participação de um adolescente de 12 anos em uma reunião para decidir o destino dos recursos do bairro, muitos adolescentes foram contra a garantia desse direito ao outro. Esse resultado indicou que os participantes não concordavam que o outro adolescente deveria participar, o que sugere que o direito à participação comunitária ainda não é muito claro para os entrevistados. A fonte mais citada de conhecimento sobre os direitos infanto-juvenis foi a família, demonstrando a importância desse contexto ecológico na divulgação e no conhecimento dos direitos infanto-juvenis. A falta de apoio ou o desconhecimento em relação ao direito à participação costuma ter relação com a concepção de infância e adolescência difundida na sociedade, desde o âmbito das famílias que a constituem. Barreiras culturais e resistência dos adultos costumam definir as crianças e os adolescentes como incompletos, incapazes, ou seres que devem ser preparados

para o futuro e não levados em consideração no presente, pois não teriam condições de contribuir para as decisões que influenciariam suas vidas, seja na família, escola e, menos ainda, na comunidade (Lansdown, 2009).

Apesar de incipiente, a participação de adolescentes no Brasil, está ocorrendo a partir de diversas iniciativas inovadoras, como atividades que unem comunicação, educação e mobilização social no intuito de transformarem a realidade de suas escolas, comunidades e cidades – a “educomunicação”. Há ainda atividades que promovem a participação, entendida como oportunidade de desenvolvimento e busca por uma vida melhor (UNICEF, 2011). A literatura (Butler & Princeswal, 2010), indica que, no Brasil, as iniciativas das quais os jovens atualmente participam são organizações comunitárias, grupos culturais e movimentos sociais. As origens dessa participação social estão relacionadas ao movimento contra a repressão no período da ditadura militar em que surgiram o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores e o Movimento dos Sem-Terra (MST). A Igreja Católica a partir das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) teve importante papel no movimento de conscientização, luta e politização, com influência da Teologia da Libertação e da Educação Popular de Paulo Freire. A ideia dos jovens como agentes de transformação social também tem origem na Educação Popular de Paulo Freire (Butler & Princeswal, 2010).

As formas de ação pública coletiva são realizadas em diversas organizações: partidos políticos, grupos religiosos, grupos de esporte e lazer, movimentos sociais e comunitários, projetos governamentais, uniões de estudantes e ONGs. Em uma pesquisa com 100 jovens que estavam engajados em projetos ou movimentos sociais no Rio de Janeiro, as principais preocupações apontadas por eles foram o tempo de realização da iniciativa, sua continuidade no contexto em que ocorre, a falta de recursos e a continuidade das mudanças na comunidade em que é realizada (Butler & Princeswal, 2010).

Um importante exemplo de iniciativa de promoção de participação infanto-juvenil no Brasil foi a organização e elaboração de um relatório sobre a opinião desse público a respeito da situação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, o “Relatório participativo da sociedade civil sobre os Direitos da Criança no Brasil”. Realizado pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED) em parceria com diversas organizações da sociedade civil, a experiência consistiu na formação de grupos de crianças e adolescentes de sete Estados do país – Ceará, Maranhão, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro – para a discussão de diversas temáticas relacionadas aos direitos infanto-juvenis (ANCED, 2009).

A partir das mais diversas técnicas – música, desenho, vídeos, rodas de diálogo, teatro de bonecos, entre outras – foram ouvidas e registradas as opiniões de 404 crianças e

adolescentes sobre educação, saúde, trabalho infantil, protagonismo, inclusão, violência, institucionalização, entre outros. O fato de incluir crianças deficientes, indígenas, “sem-terrinhas”, afro-descendentes, egressos das instituições de acolhimento possibilitou a abrangência de grupos que costumam ser marginalizados em pesquisas e intervenções com o público infanto-juvenil. Seguindo um roteiro de perguntas, profissionais que trabalham com esse público, além de familiares e amigos atuaram como facilitadores nesse processo de participação infanto-juvenil (ANCED, 2009). Um aspecto muito relevante da experiência é que o material foi utilizado como complemento do relatório da sociedade civil apresentado ao Comitê dos Direitos da Criança como exigência da ONU aos países que seguem a CDC. É obrigação dos Estados-parte – governos de cada país – apresentarem um relatório sobre a situação dos direitos da criança e do adolescente. Além desse, a sociedade civil costuma apresentar um documento semelhante.

Outra experiência chamada “Onda: adolescente em movimento pelos direitos” é executada pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) de Brasília, em que oficinas são realizadas em escolas para a capacitação e formação política de crianças e adolescentes. Temas como cidadania, direitos, democracia, orçamento público, participação, entre outros são abordados nas oficinas com o intuito de estimular a mobilização dos participantes a promoverem seus direitos. Em 2010, os integrantes do projeto puderam entregar sugestões de emendas aos parlamentares do Distrito Federal. Melhorias em escolas como reformas na infra-estrutura das instituições e a aquisição de materiais esportivos são exemplos das ações reivindicadas pelos adolescentes (<http://protagonismojuvenil.inesc.org.br/>).

A oportunidade de crianças e adolescentes em participar mais diretamente nas propostas de lei no país é possível através da iniciativa do Congresso Nacional chamada “Plenarinho”. Anualmente, uma proposta é selecionada, dentre diversas enviadas de todas as regiões do país, para ser apresentada formalmente como projeto de lei no Congresso (SDH/PR, 2010a).

Como exemplo de acompanhamento de orçamento e políticas, há a Rede de Adolescentes Orçamento e Participação Ativa (OPA) em Fortaleza (CE), a qual monitora o orçamento municipal de Fortaleza (<http://www.cedecaceara.org.br/linhas-de-acao/eixos/direito-a-participacao>). Já a Rede Sou de Atitude, a qual conta com o apoio da ONG Cipó, está presente em 15 estados brasileiros e realiza o monitoramento de políticas para crianças e adolescentes (<http://www.soudeatitude.org.br/>).

No Rio Grande do Sul, uma iniciativa de um grupo do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) ilustra como a arte pode ser utilizada em prol da promoção de participação infanto-juvenil. O grupo “Som & Movimento”

(Scherer & Aguinsky, 2010) tem a proposta de oportunizar um espaço para que jovens de 15 a 29 anos, da periferia de Porto Alegre, falem de suas questões, de aspectos que os mobilizam por meio do teatro. São realizadas técnicas do Teatro do Oprimido para que os participantes encenem sua própria realidade (Scherer & Aguinsky, 2010).

O III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes ilustrou o crescimento da participação do público infanto-juvenil em importantes eventos alusivos à garantia dos direitos dessa população. Ocorrido em 2008, no Rio de Janeiro, contou com a participação de 282 adolescentes, sendo que nas edições anteriores em Estocolmo (Suécia), em 1996 e Yokohama (Japão), 2001, houve o comparecimento de 17 e 100 adolescentes, respectivamente (SDH/PR, 2010a).

Ademais, são promovidas, no país, Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente desde 1994 pelo CONANDA. Esses eventos ocorrem em nível municipal, estadual e nacional e têm o intuito de discutir aspectos relacionados com políticas públicas e ações em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente. Está prevista a participação de crianças e adolescentes nesses encontros, sendo que, na 8ª Conferência Nacional, em 2009, estiveram presentes 600 adolescentes, correspondendo a 1/3 dos delegados do evento (SDH/PR, 2010a; Souza, Finkler, Dell’Aglío, & Koller, 2010).

Por ser ainda um princípio incipiente no Brasil, há esforços do CONANDA para promover a participação infanto-juvenil. A Resolução Nº 149 desse Conselho determina a participação de crianças e adolescentes nas etapas municipais e estaduais da IX Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente. A resolução recomenda que os Conselhos de Direitos sejam responsáveis por criar estratégias que garantam a participação infanto-juvenil na comissão organizadora, sendo que a proporção deve ser de uma criança e/ou adolescente para cada dois adultos.

Observa-se um crescente interesse pela temática da participação de crianças e adolescentes a partir da multiplicação de estudos, de iniciativas de promoção desse direito e da produção de materiais que estimulam essa prática. No entanto, ainda há dificuldades de implementar e avaliar a participação infanto-juvenil. Portanto, são importantes as iniciativas que promovam esse direito e que se proponham a avaliar de que maneira está sendo posto em prática e beneficiando crianças, adolescentes e adultos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Os Direitos Humanos passaram a despertar a atenção da sociedade e provocar a mobilização social após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, foram nas décadas de 1980 e 1990 que começaram a ocorrer diversos movimentos sociais em prol dessa temática. No Brasil, também foi a partir dessas décadas que ações de formação em cidadania e debates sobre direitos humanos tornaram-se mais frequentes e relevantes por meio de mobilizações da sociedade civil e de ações governamentais. A educação em direitos humanos (EDH) teve impulso a partir de encontros das organizações promotoras de educação popular e de direitos humanos, em que passaram a unificar suas lutas (Candau, 1999a). As primeiras ações para concretizar a EDH foram a produção de materiais em língua portuguesa e a realização de cursos de graduação e pós-graduação, palestras, seminários, oficinas e demais eventos que reuniam professores de ensino fundamental e médio, líderes comunitários e outros agentes sociais (Candau, 1999b). Em 1995, foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, articulando organizações que realizavam atividades sistemáticas de EDH (Candau, 1999b).

A importância de difundir os direitos humanos está enfatizada em diversos documentos e legislações. Na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), o artigo 42 prevê que crianças, adolescentes e adultos devem ser informados sobre o conteúdo da CDC. Ademais, no Brasil, a Lei 11.525 (Brasil, 2007) determina que os direitos infanto-juvenis, em especial o ECA, estejam presentes no currículo do Ensino Fundamental. Essas regulamentações podem ajudar a disseminar a cultura dos direitos infanto-juvenis. Em relação aos direitos humanos de modo geral, de 1996 a 2008, foram lançadas três versões do Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH). Um dos principais eixos do PNDH 3 é Educação e Cultura em Direitos Humanos (SDH/PR, 2010b).

Foi elaborado, ainda, um Plano de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a primeira versão lançada em 2003, ano em que também foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR. O documento tem o objetivo de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH, 2007, p. 12). Neste, foram descritos eixos em que a Educação em Direitos Humanos precisava ocorrer: educação formal – educação básica e

educação superior; educação não-formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e mídia.

No PNEDH (CNEDH, 2007), são indicadas as três dimensões em que a educação em direitos humanos deve ser promovida: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos e, por fim, ações. A primeira dimensão refere-se a compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana (CNEDH, 2007, p. 32). A segunda diz respeito a desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos (CNEDH, 2007, p. 32) e as ações correspondem a realizar atividades que promovam e defendam os direitos humanos, além de reparar as suas violações.

Há iniciativas que trabalham com adultos, crianças, adolescentes, mulheres, demais grupos minoritários, profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, entre outros. Há cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado que abordam a temática.

As ações mais comuns, nos anos iniciais de atividades de educação em direitos humanos, foram as não-formais, o que favorece a educação popular. A educação escolar, ou formal, passou a ocorrer posteriormente, sendo, atualmente mais frequente (Candau, 1999a). Apesar de usarem metodologias, enfoques e materiais diferentes, tanto a educação formal quanto a não-formal têm o objetivo de construir uma cultura de direitos humanos no cotidiano, promovendo a mudança de valores, lógicas e a realização de novas práticas sociais (Candau, 1999a).

De acordo com o PNEDH (CNEDH, 2007), a educação não-formal em direitos humanos é regida pelos princípios de emancipação e autonomia. Consiste em um processo permanente de sensibilização e de construção de consciência crítica, o qual visa à produção de reivindicações e de propostas para políticas públicas, sendo entendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano (CNEDH, 2007, p. 43). Entende-se que o Juventude em Cena, representando uma iniciativa de educação não-formal, buscou trabalhar os direitos humanos e conteúdos relacionados – cidadania, solidariedade, etc. – procurando remeter tais temáticas ao cotidiano dos adolescentes e buscando a prática desses valores nos diversos microsistemas em que esses participantes desenvolviam-se: família, escola, comunidade, entre outros.

Toda iniciativa de educação em direitos humanos deve ter uma base filosófica e ideológica para, a partir dessa, poder ser selecionados conteúdos a abordar e estratégias a realizar. Ademais, as práticas educativas devem estar articuladas com as situações de vida, com a realidade dos educandos. Também a dimensão afetiva é fundamental nas ações de educação em direitos. Essas práticas devem gerar prazer, alegria e emoção (Candau, 1999a).

Ação, envolvimento e participação em movimentos, grupos e campanhas são o que geram as conquistas – tais como os direitos humanos. Na EDH, o estímulo a essas práticas concretas é fundamental (Candau, 1999a). Entende-se que por esse motivo, a continuidade do Juventude em Cena por meio da segunda edição que teve foco nas ações protagonistas foi muito importante.

Para conhecer um pouco do panorama brasileiro, o presente capítulo tem o objetivo de descrever algumas práticas de EDH com adolescentes no Brasil. Um indicativo de que as intervenções relativas à EDH são comuns e frequentes no Brasil foi o número de inscrições na primeira edição do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2008, mais de 350 trabalhos inscritos de todas as regiões do país. Esse prêmio consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com o patrocínio e execução da Fundação SM. Teve o propósito de conhecer e estimular experiências de Educação em Direitos Humanos, além de fortalecer práticas educacionais que promovam ações e instrumentos favoráveis a uma cultura universal dos Direitos Humanos no país. Os trabalhos eram divididos em categorias que englobavam ações de Secretarias de Educação; de escolas públicas; de escolas privadas; pesquisas e atividades de extensão universitária. O Prêmio tem uma periodicidade bienal e deve ser realizado por dez anos. Na segunda edição, foram inscritos 228 trabalhos. A partir dessa edição, foi incluída a categoria educação não-formal para contemplar os trabalhos realizados por ONGs (<http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/>).

A fim de conhecer as experiências desenvolvidas com adolescentes, buscou-se as que compõem o banco de trabalhos do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (<http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/banco-de-trabalhos>). Além dos trabalhos divulgados por meio do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos foi possível tomar conhecimento de outras iniciativas de educação em Direitos Humanos no Brasil. Entretanto, pela escassez de dados sobre algumas iniciativas e a fim de reunir um mínimo de informação sobre os projetos descritos, optou-se por realizar a análise somente das experiências que constituem o banco de trabalhos do referido Prêmio. Conforme Candau (1999b), que realizou um levantamento sobre as experiências de educação em direitos

humanos no Brasil, no final da década de 1990, algumas dificuldades são comuns nesse tipo de busca: maneiras de identificar um trabalho de EDH; dúvida em relação a incluir ações de formação para a cidadania; carência de instituições que sistematizem os dados sobre as iniciativas realizadas; extensão do país; impossibilidade de abranger todo o território nacional. Apesar de uma recomendação importante nas práticas de educação em direitos humanos ser a construção comunitária e participação no coletivo, uma vez que são fundamentais na luta por esses direitos (Candau, 1999a), nem todas as iniciativas de educação em direitos humanos voltadas a crianças e adolescentes se propõem a promover a participação desse público. No entanto, todas as atividades de participação de alguma maneira propagam ensinamentos sobre os direitos humanos.

As iniciativas inscritas no Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos são as mais diversas, voltadas a crianças, jovens e adultos. Englobam tarefas que abordam direitos humanos de maneira geral, cidadania, direitos específicos – como os de crianças e adolescentes, pessoas com necessidades especiais, afrodescendentes, idosos –, combate a diversas formas de violência e ao trabalho infantil, educação ambiental, mediação de conflitos, entre outros. São atividades como oficinas, campanhas de arrecadação de doativos, voluntariado, promoção de eventos, entre outros. Há muitos projetos realizados em escolas, alguns extrapolam seus muros e realizam ações nas comunidades. É comum a produção de materiais de divulgação como jornais e blogs. Alguns exploram direitos, cidadania e valores, outros, além disso, abordam o protagonismo juvenil. Para elaborar uma síntese das experiências com adolescentes, optou-se por selecionar as que afirmavam trabalhar com crianças e jovens, uma vez que o termo adolescente não constava como descritor na busca avançada do banco de trabalhos do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos. Após a triagem desses projetos, foram encontrados 118 que abrangiam o referido público. Foi, então, realizada a leitura de todos esses projetos e construída uma tabela-resumo das experiências. Dos projetos que constam na tabela, alguns contemplam também crianças e adultos, mas o critério de seleção foi atender, dentre outros públicos, os adolescentes, ou seja, pessoas de 12 a 18 anos. Ao realizar a análise dos projetos para fazerem parte da tabela, foram desconsiderados os que focavam as ações somente em um direito muito específico – como leitura e escrita ou brincar, por exemplo; aqueles que não deixavam claras as atividades desenvolvidas; os que ainda não haviam iniciado as atividades e os que eram voltados somente para crianças, ou seja, participantes com menos de 12 anos. Na seleção dos trabalhos para a Tabela 1, também não foram considerados os projetos que se propunham apenas a trabalhar os conteúdos relativos aos direitos humanos em sala de aula, como temáticas transversais ao longo do ano letivo. Porém, foram contemplados os que, além de atividades

nas disciplinas, englobassem outras ações em que fossem abordados os direitos humanos. Depois de mais essa triagem, restaram 81 experiências, as quais são descritas na Tabela 1 (Anexo A).

Das 81 iniciativas descritas, a maioria (50,6%) foi realizada na Região Sudeste e 30,9% tiveram o direito à participação como temática central. Observou-se que das 27 unidades federativas do país – 26 estados e um distrito federal – apenas 15 inscreveram experiências de EDH, com atividades extra-classe e voltadas a adolescentes nas duas edições do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ademais, 22,2% das experiências foram realizadas no RS e autores conhecidos por sua influência nos âmbitos de educação popular e EDH foram citados como bases teóricas dos trabalhos: Paulo Freire (25,9%) e Vera Maria Candau (6,2%). Os quatro pilares da educação (Delors, 1998) – a qual é base do *Juventude em Cena* – também foram utilizados como embasamento para 6,2% das experiências. Poucos são os trabalhos que indicam como avaliam suas iniciativas e alguns nem mesmo descrevem os resultados.

As iniciativas de EDH costumam estar associadas a projetos sociais, cursos de extensão, instituições de educação básica, entre outros. São ações, cursos, projetos e programas em escolas, universidades, ONGs. São voltados a profissionais que têm contato ou trabalham diretamente com crianças e adolescentes e para o próprio público. São experiências que envolvem as mais diversas atividades – palestras, filmes, debates, dinâmicas, gincanas, bingos – e os diferentes meios – materiais impressos, aulas presenciais, oficinas, internet. Iniciativas realizadas por pessoas e grupos que entendem que é necessário trabalhar com multiplicadores para que as concepções e conceitos de Direitos Humanos sejam realmente disseminados na sociedade. A diversificação de iniciativas, evidente a partir das ênfases nos diferentes grupos – direitos da criança e do adolescente; da mulher; dos negros; etc. – é um dos desafios da EDH e isso pode levar a fragmentação. Para evitá-la é importante, além de promover a articulação dos grupos, realizar uma fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas (Candau, 1999b, p. 26).

Notou-se que algumas experiências têm os DH como temática secundária e outras que afirmam que realizam a EDH, mas parecem estar forçando uma relação das atividades realizadas com o propósito da educação na referida temática. Também a carência de experiências em muitos estados brasileiros chama a atenção. Diante desse panorama, entende-se que é preciso seguir incentivando as iniciativas de EDH e exigindo alguns critérios mínimos das iniciativas – abordagem de conceitos gerais de DH, embasamento teórico consistente, metodologia coerente com os objetivos, avaliação sistemática das ações, entre outros – para que possam tornar-se cada vez mais qualificadas e concretizarem a construção

de uma cultura de direitos humanos no Brasil. Ademais, campanhas em todo o território brasileiro devem ocorrer para que todas as regiões do país sejam contempladas com experiências de EDH.

CAPÍTULO IV

PROGRAMA JUVENTUDE EM CENA: CONTEXTUALIZAÇÃO

O Juventude em Cena foi uma iniciativa do Centro de Estudos Psicológicos CEP-Rua, vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRGS, em parceria com a Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS. Contou com o apoio do Ministério da Educação (editais PROEXT/SESu-MEC 2007, 2008 e 2009). Foi desenvolvido em três edições de 2008 a 2010, com o objetivo educar em direitos humanos, de promover a participação e o protagonismo juvenil, estimulando os participantes a realizar ações protagonistas em suas comunidades.

Objetivo

O Programa “Juventude em Cena” teve o objetivo de promover o protagonismo juvenil, mediante a ampliação do conhecimento sobre Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) pelos próprios adolescentes e por profissionais. A intervenção foi desenvolvida buscando atender os três princípios dos DCA: Provisão, Proteção e Participação. A partir dessas três vertentes, o programa de capacitação foi desenvolvido em oito eixos trabalhados de modo transversal ao longo da intervenção: Direitos da Criança e do Adolescente; Identidade; Solidariedade; Cidadania; Saúde, Risco e proteção - Violação de direitos; Projetos de vida; Políticas públicas para jovens e Protagonismo juvenil.

Participar é tornar-se consciente de direitos, situação, necessidades e expectativas de si e do outro (UNICEF, 2011). Faz sentido, então, ao planejar uma intervenção que tenha o intuito de promover a participação e o protagonismo juvenil, incluir a educação em direitos humanos, abordar temáticas como cidadania e solidariedade. Entende-se que por esse motivo, um programa como o Juventude em Cena é capaz de despertar o protagonismo em adolescentes.

Integrantes

Adolescentes de Porto Alegre e Região Metropolitana que participavam de projetos sociais em seus municípios integraram o Juventude em Cena. Além deles, psicólogos, assistentes sociais e educadores – envolvidos no atendimento da população infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social – participaram podendo auxiliar na promoção de protagonismo juvenil, uma vez que tinham a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e

tecer estratégias de ‘empoderamento’ dos adolescentes, com base no conhecimento de seus direitos.

Histórico

O programa foi idealizado por cinco psicólogas, estudantes de pós-graduação, membros do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O projeto foi elaborado, em 2006, para concorrer a um edital, voltado à criação de tecnologias sociais relacionadas aos direitos infanto-juvenis, promovido por uma empresa pública brasileira. O projeto original visava a contemplar adolescentes de várias regiões do Rio Grande do Sul. Após o resultado do edital, mesmo diante da não priorização do projeto pela empresa, o grupo de pesquisadoras não desistiu da proposta e, no ano seguinte, enviou o trabalho, com algumas adaptações, ao edital da Seção de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal. Tal edital preconizava o desenvolvimento de ações universitárias que contemplassem ensino-pesquisa-extensão. No final de 2007, o projeto foi aprovado e recebeu recursos do MEC para ser implementado em 2008. Os recursos liberados eram destinados à compra de equipamentos, material de consumo (escritório), impressão de materiais e de serviços de terceiros (manutenção dos equipamentos e criação do logotipo do projeto).

O Juventude em Cena iniciou no mês de março de 2008, com reuniões de planejamento das atividades. Inicialmente, foram realizadas reuniões com a Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social do RS, a qual forneceu os contatos dos municípios que realizavam o programa de atendimento a adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, denominados na época como: Sentinela, Agente Jovem e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Entre março e abril, foi planejado e organizado um curso de extensão para capacitar estudantes de graduação sobre Direitos da Criança e do Adolescente; cidadania; violação de direitos; políticas públicas para jovens e protagonismo juvenil, entre outras temáticas, os quais seriam convidados a participarem do programa como monitores.

Nesse período, também foram enviados convites a 20 municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, que realizavam algum dos programas sociais já citados. Foi, ainda, realizada uma reunião com representantes das prefeituras de dez municípios que se interessaram pelo programa, na qual a equipe executora do Juventude em Cena apresentou detalhadamente a proposta. Nessa ocasião, foi discutido o perfil dos adolescentes que seriam convidados a participar do Juventude em Cena. A ideia inicial da equipe executora era buscar adolescentes com perfil de liderança, que frequentassem a escola e tivessem de 14 a 18 anos,

participantes dos projetos sociais dos municípios contatados. Entretanto, as representantes das prefeituras solicitaram que fossem incluídos adolescentes a partir dos 12 anos e que fosse dada a oportunidade também a alguns que não estivessem frequentando a escola. Dos dez municípios que participaram dessa reunião, oito aceitaram participar do programa. Os demais não demonstraram interesse em integrar o Juventude em Cena. As prefeituras dos municípios participantes, geralmente, representadas por suas Secretarias de Assistência Social, ficaram encarregadas de selecionar os adolescentes e profissionais participantes, além de transportarem os mesmos na primeira edição do programa, uma vez que os encontros foram realizados nas dependências da UFRGS em Porto Alegre.

Estrutura

A equipe foi composta por uma coordenadora técnica e uma coordenadora geral do programa, ambas psicólogas, as quais realizavam reuniões periódicas com os demais integrantes da equipe – pós-graduandos e graduandos – para planejar as ações futuras de cada encontro e discutir o que já havia sido realizado ao longo da intervenção. No total, eram oito psicólogas que atuavam diretamente com os adolescentes na coordenação dos grupos e dez monitores que as auxiliavam nesse trabalho. Foi importante contar com uma equipe grande para poder acompanhar cada adolescente em sua trajetória no programa. Todos os membros da equipe tinham a oportunidade de expressar sua opinião, em reuniões periódicas semanais, sobre o processo e lançar ideias sobre as atividades. Palestrantes foram convidados a integrar o programa e a cada um foi explicado o propósito da intervenção e os objetivos de cada oficina para que houvesse articulação entre o conteúdo programado pelos profissionais e intuítos, objetivos e eixos do programa Juventude em Cena.

O programa foi realizado nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS ao longo de dez encontros quinzenais, aos sábados, com os adolescentes. Em um turno, era proporcionada uma instrumentalização teórica – em palestras, exibição de filmes, debates, entre outros – e no outro, eram aplicadas dinâmicas de trabalho, em pequenos grupos de adolescentes, relacionadas aos eixos temáticos. Cada grupo foi coordenado por um estudante de pós-graduação (psicólogo), com o apoio de um monitor (graduandos em Psicologia, Ciências Sociais e Serviço Social). Cada grupo contava com adolescentes de diferentes municípios, o que propiciou a formação de novos vínculos e o encontro com a diversidade regional e social. Os profissionais – psicólogos, assistentes sociais e educadores que acompanhavam os adolescentes – eram convidados a participar das atividades teóricas que costumavam ocorrer pela manhã. Em algumas oportunidades, eles tiveram um espaço

orientado de troca de experiências, de reflexão sobre sua prática com o público infanto-juvenil, além de avaliar o andamento do Juventude em Cena e a repercussão do programa no trabalho com os adolescentes participantes.

Além das atividades presenciais, os adolescentes tinham ‘tarefas de casa’, designadas pelos coordenadores dos grupos, objetivando concatenar as experiências e aprendizagens do Programa Juventude em Cena com o cotidiano dos participantes especialmente em questões ligadas aos DCA, tais como o reconhecimento das políticas de seu município; leitura crítica de jornais; identificação de situações de violação de direitos; entre outros.

Primeira Edição do Programa Juventude em Cena

A primeira edição do programa “Juventude em Cena: Despertando a Ação Protagonista” teve como objetivo promover a educação em direitos humanos e a promoção de participação e protagonismo juvenil. Foi realizada ao longo de dez encontros quinzenais, os quais serão detalhados a seguir.

A capacitação com os adolescentes iniciou no dia 28 de junho de 2008 e o último encontro ocorreu em oito de novembro daquele ano. Inicialmente, a primeira edição teve o objetivo de capacitar adolescentes e profissionais/técnicos da Região Metropolitana de Porto Alegre. Entretanto, por contar-se com uma equipe pequena para atender dois públicos distintos, o foco do programa passou a ser somente nos adolescentes. No total, eram 18 os membros da equipe. Acredita-se que, caso fosse possível contar com mais dois pós-graduandos e um graduando, seria viável oferecer o programa também aos profissionais.

Para que os adolescentes pudessem acompanhar os registros fotográficos dos encontros e de modo a divulgar a experiência, um dos monitores do programa ficou responsável pela elaboração e manutenção de um *blog* do Juventude em Cena.

Descrição de cada encontro

O primeiro encontro, ocorrido em 28 de junho de 2008, teve como objetivo a inserção e contextualização do programa para todos os participantes e a realização do pré-teste do estudo de avaliação do programa. Iniciou-se com a apresentação da equipe executora e dos participantes (adolescentes e profissionais). Em seguida, foi exposta a proposta do programa, em seus objetivos de pesquisa-extensão-formação e, a partir do entendimento de todos sobre a mesma, foi estabelecido um contrato para o melhor funcionamento das atividades, que levou em conta a organização e planejamento dos horários das atividades, uso do espaço físico da universidade, utilização dos materiais e regras de convivência. Neste primeiro encontro foi,

ainda, realizado o pré-teste que compõe a primeira etapa para obtenção de dados para a avaliação do impacto do programa. Os adolescentes foram também consultados quanto às preferências alimentares, uma vez que seriam fornecidos almoço e lanches ao longo dos encontros.

Realizou-se, então, uma dinâmica de apresentação em que os participantes deviam escrever seus nomes em um balão. Cada um devia trocar seu balão com outro(a) participante, conversar com este(a) alguns minutos para conhecê-lo(a) um pouco e para em seguida apresentá-lo(a) ao grupo todo. Embora planejado com cuidado, nem tudo ocorreu como idealizado. O espaço físico utilizado era pequeno para a plena acomodação de todos os participantes. Ademais, alguns adolescentes estouraram seus balões antes de apresentarem o(a) outro(a) participante. Então, a equipe resolveu distribuir os adolescentes em dois grupos – segundo os times de futebol mais populares no estado (gremistas e colorados) – e, aos poucos, uma das coordenadoras chamava os nomes dos participantes e este(a) se apresentava ao grupo todo.

Em seguida, os participantes foram convidados a se acomodarem em cadeiras e houve a aplicação de parte dos instrumentos do pré-teste (questionário biossociodemográfico e o sobre protagonismo juvenil) aos adolescentes e de todos os questionários previstos para os profissionais. Após o almoço, foi realizada a segunda etapa da aplicação nos adolescentes (inventário sobre a situação dos direitos e questionário sobre o conhecimento em direitos). Em seguida, foi explicada a “tarefa de casa” dos adolescentes a qual seria entregue por eles à equipe no encontro seguinte. Esta tarefa consistiu na realização de uma visita ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de suas respectivas cidades e a apresentação de um breve relato escrito sobre ela. No final da tarde, houve um momento cultural com apresentação de música e dança e um esquete abordando o tema “Juventude em Cena”, direitos, cidadania, protagonismo juvenil. Crianças e adolescentes da ONG que organizou a apresentação – Raízes D’África – também participaram da apresentação.

No término do primeiro dia de intervenção, no entanto, alguns problemas no uso do espaço físico foram identificados. Paredes e portas do banheiro masculino do primeiro andar do prédio haviam sido riscadas com pincéis atômicos. Ficou resolvido que o contrato sobre o uso do espaço físico seria retomado no próximo encontro e que espaços – como um mural do programa e uma caixa de sugestões – seriam oferecidos aos participantes para que pudessem expressar suas ideias.

Entende-se que nesse primeiro encontro, foi possível trabalhar o aprender a conhecer por meio da apresentação do programa e dos participantes. Ademais, a partir do contrato realizado com os adolescentes, iniciou-se o processo do aprender a conviver.

O segundo encontro cuja temática foram os “Direitos da Criança e do Adolescente”, ocorrido em 12 de julho de 2008, teve o propósito de trabalhar diferentes artigos do ECA, viabilizando o aprendizado teórico e incentivando a exploração e aprofundamento do tema no contexto comunitário. Também buscou levantar dados sobre a rede de apoio e as instituições de defesa dos direitos infanto-juvenis e promover a reflexão sobre os direitos e os deveres e a violação destes, bem como aspectos sociopolíticos associados. Visou-se, ainda, a transmitir a mensagem de que os adolescentes são sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento e, também, sujeitos de direitos. Por meio dessas discussões, buscou-se introduzir a temática sobre o protagonismo, que era o objetivo central do programa Juventude em Cena.

A análise do contexto familiar, escolar e comunitário foram pontos de partida para provocar a reflexão sobre a possibilidade uma atuação efetiva dos adolescentes, ou seja, para que possam ter suas opiniões consideradas e possam agir nas suas comunidades de acordo com suas necessidades e demandas. Para atingir objetivos de promover o conhecimento dos direitos infanto-juvenis e estimular o protagonismo juvenil, na parte da manhã houve uma palestra realizada por um sociólogo sobre os direitos da criança e do adolescente e momento para perguntas e debate. Foi abordado o assunto das “pichações” no banheiro ocorridas no encontro anterior. Em seguida, houve sorteio para a formação de pequenos grupos de oito a 10 participantes, que contaram, ainda, com um(a) coordenador(a) e um(a) monitor(a) da equipe executora do programa. A equipe disponibilizou um recipiente (sacola, caixa, etc.) não transparente para colocar os números para esse sorteio, evitando que a escolha fosse feita por preferência. Uma adolescente, no entanto, não quis se separar da irmã e foi respeitada sua vontade, porque se mostrou insegura. Reunidos em grupo, cada integrante se apresentou e confeccionou seu crachá de identificação.

À tarde, em cada grupo, foram distribuídas tiras de papel contendo verbetes com os direitos constituintes do ECA. Foi solicitado que os grupos fizessem cartazes abordando os direitos que receberam e depois apresentassem ao grupo. Os materiais utilizados foram tesouras, colas, canetas hidrocor, revistas e papel pardo. Os adolescentes foram estimulados a falar sobre a realidade de seu bairro e município. Ao final da tarde, foi recolhida a “tarefa de casa” do encontro anterior e passada a próxima. Para tal, cada adolescente deveria pensar sobre o nome e lema de seu grupo e trazer algum objeto (ou imagem, foto, música, filme) que eles gostassem, se identificassem e pudessem usar para se apresentar. Como cada grupo tinha o seu ritmo de trabalho, alguns acabaram as atividades antes que outros. Para ocupar o tempo foi proposta uma atividade extra com as tiras com os direitos. Cada adolescente fez uma mímica e os demais deveriam adivinhar. Esse foi um dos momentos que revelou a

importância da equipe planejar atividades extras que mantivessem os adolescentes ativos e envolvidos com as temáticas de interesse.

Considera-se que, nesse segundo encontro, trabalhou-se o aprender a conhecer a partir da exposição dos direitos, debate e reflexão do tema que buscaram a apropriação de conhecimento sobre os Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente. Também o trabalho em grupo que ocorreu ao longo de todo o programa é o grande instrumento para a vivência do pilar aprender a conviver. As atividades e elaborações grupais promoveram discussões e negociações das diferenças, incentivando assim, o aprendizado do “bem-conviver”.

No terceiro encontro, ocorrido em 26 de julho de 2008, foi abordado o tema “Identidade”, e aspectos relacionados, como a identidade de gênero e de valores pessoais, a percepção de si mesmo e a diversidade social. Dificuldades e potencialidades de si e do outro assim como a capacidade de demonstrar afeto e estabelecer vínculos foram tratadas. Apontar a importância de tomar iniciativas em relação à vida pessoal com qualidade e na quantidade necessária, assim como a identificação e a aceitação de suas origens. Identificar ações pessoais tomadas diante de momentos de dificuldades na vida também foram tratadas e quais foram as primeiras reações e pensamentos diante delas. Avaliar o modo como tomavam decisões (em que se baseavam, qual o primeiro impulso, pensamento e ação, busca de aconselhamento). Foi, também, trabalhada a imagem corporal na percepção de si frente ao corpo, refletindo sobre seu valor para os outros e para si mesmo e que tipo de afetividade dirigiam a si próprios e o cuidado pessoal como manifestação do amor próprio e valorização de si. A identidade sociocultural foi discutida. Abordando temas como preconceito e discriminação.

Foi exibido e debatido o documentário “Pro Dia Nascer Feliz” (Jardim, 2006) que aborda o cotidiano de adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos. Neste dia, também foi realizada uma reunião com os profissionais que acompanhavam os adolescentes para relatarem suas experiências com os adolescentes nos locais em que ocorrem os programas sociais de cada município e para uma avaliação parcial da intervenção (Juventude em Cena). Um monitor fez anotações e o relatório desta reunião. Os educadores, assistentes sociais e psicólogos discutiram suas impressões e opiniões sobre o programa e sobre como estavam percebendo o comportamento dos adolescentes.

À tarde, os pequenos grupos foram reunidos e solicitados a decorar uma caixa para guardar os materiais utilizados nas atividades. A tarefa de casa foi retomada e os grupos buscaram definir seus nomes e seus lemas. Em seguida, cada participante foi solicitado a decorar uma caixa *tetrapak*, atribuindo características pessoais externas e como as outras pessoas os vêem (parte de fora da caixa) e características internas – jeito, personalidade – para

serem colocadas dentro da caixa. Foram também solicitados a depositar, nessa caixa, o objeto que haviam trazido de casa para se apresentar. Os materiais disponibilizados foram caixas *tetrapak*, papel crepom, tesoura, cola, recortes de revistas e jornais, pincéis atômicos. Em seguida, cada um apresentou-se utilizando a caixa confeccionada. As tarefas de casa para o encontro seguinte foram escrever um texto sobre “quem sou eu”, de no máximo duas folhas e identificar pessoas na família, na comunidade, na escola, na cidade, no estado, no país e no mundo que eles percebiam como solidárias.

Nesse encontro, foi possível trabalhar o aprender a ser, uma vez que, ao expressar-se frente aos outros, cada participante teve a possibilidade de se conhecer e de se revelar. Esta ação permitiu o reconhecimento individual, a tomada de consciência do que se pensa, sente e faz. O pilar aprender a conviver foi estimulado, uma vez que a atividade, em grupo, possibilitou a consciência de que o outro é diferente e que todos têm um grande papel a desempenhar na vida e são portadores de limitações, mas também de potencialidades.

O quarto encontro, ocorrido em 09 de agosto de 2008, teve “Solidariedade” como tema central. O objetivo foi abordar a temática como um valor indispensável ao ser humano e a necessidade de atuar no mundo dentro deste princípio para construção de uma sociedade mais humanitária. Também foi refletir sobre os benefícios de ações solidárias, consequências sociais e realização pessoal que essa atitude traz. Foi discutido como poderia se tornar simples e concreta a atitude solidária no dia-a-dia. Foi, ainda, tratado como se poderia refletir sobre valores pessoais, familiares e comunitários, aprender com experiências vividas por pessoas no grupo. O levantamento da tarefa de casa do encontro anterior serviu como base para esta discussão. O incentivo à ação solidária entre os grupos e nos diversos contextos da vida foi estimulada. Ocorreram, também, discussão sobre a importância do respeito às diferenças, a necessidade de tolerância e a riqueza que advêm da diversidade. A atividade do dia foi um jogo (*quiz*) em que os grupos responderam perguntas de múltipla escolha projetadas em uma tela sobre a temática de solidariedade e sobre pessoas solidárias. Cada pergunta teve um grau de dificuldade (fácil, médio e difícil) e os pontos correspondentes foram relacionados a essa classificação. Foram atribuídos pontos às equipes em forma de uma gincana. À tarde, houve uma visita dos grupos a uma instituição que realiza ações solidárias. Houve, então, uma discussão sobre as pessoas solidárias com as quais cada um dos participantes do Juventude em Cena convive (na família, escola, comunidade). Na instituição, foram estimulados a perguntarem sobre o funcionamento do local, público atendido, doações, participações da comunidade, entre outros. Eles tiveram, ainda, a oportunidade de relatar ações pessoais realizadas no sentido de beneficiar outras pessoas. A tarefa de casa para o encontro seguinte

foi a elaboração de uma apresentação (dança, cartaz, música, etc.) sobre a experiência no programa que devia ser realizada pelos grupos.

Entende-se que, nesse encontro, foi possível trabalhar o aprender a conhecer ao discutir o conceito de solidariedade e apresentar exemplos de pessoas e ações solidárias. A visita à instituição foi importante para apresentar uma iniciativa solidária aos adolescentes. O pilar aprender a conviver foi estimulado na organização dos grupos ao participarem no *quis*.

O quinto encontro, ocorrido em 23 de agosto de 2008, teve como temática a “Cidadania” e o objetivo foi promover uma consciência crítica em relação aos problemas sociais. Foi trabalhada a igualdade de oportunidades entre as pessoas e estimulada a capacidade de analisar seu entorno social, visualizando as necessidades e dificuldades da comunidade. Este encontro visou ainda a promover um nível de envolvimento e compromisso com as questões sociais e estimular a participação em associações da comunidade, grêmios estudantis, mobilizações e movimentos sociais (protagonismo juvenil). Também buscou trazer subsídios teóricos que informem a respeito dos instrumentos que embasam o exercício da cidadania: Declaração dos Direitos Humanos, ECA, Constituição Federal e dos grupos e organizações que lutam pela defesa dos direitos. Foi tratado o tema da possibilidade de conviver com as diferenças e do bem-estar individual e coletivo. A visão ético-política dos adolescentes frente à realidade também foi abordada, visando a promover a cidadania participativa, o desenvolvimento de iniciativas comunitárias e projetos de transformação.

Foi realizada uma palestra por jovens convidados que tinham uma trajetória de participação política, reivindicação dos direitos, entre outras formas de exercício da cidadania. Uma das palestrantes já seguia a carreira política. Após, foi aberto espaço para discussão. À tarde, cada município apresentou uma elaboração cultural com alguma mensagem relacionada ao programa. Foram encenados pequenos teatros, houve dança, apresentação de músicas e cartazes sobre como estava sendo, para os adolescentes, a experiência de participar do programa. A tarefa de casa para o encontro seguinte foi identificar em seu bairro, escola, município, comunidade, situações de violação de direitos (provisão, proteção e participação) que poderiam trazer risco para saúde, bem-estar. Foram estimuladas estratégias para identificar essas situações e como trabalhar para transformá-las, além de pensar em fatores de risco e proteção para a saúde (hábitos, comportamentos, cuidados, entre outros). Os adolescentes deveriam trazer uma reflexão escrita, para entregar aos coordenadores e monitores de seus grupos.

Nesse encontro, os pilares trabalhados foram o aprender a conhecer e o aprender a fazer, uma vez que, além da transmissão de conhecimento sobre cidadania, responsabilidade social, conscientização de ser cidadão e da capacidade de transformação, os adolescentes

puderam realizar apresentações artísticas, expressando sua opinião sobre os assuntos discutidos e a experiência no programa até o momento.

No sexto encontro cujo foco foi Saúde, Risco e Proteção/ Violação de direitos, ocorrido em 06 de setembro de 2008. O propósito foi trabalhar o conceito integral de saúde (física, mental, social) e fatores sociais associados (acesso aos serviços de saúde, alimentação, habitação, saneamento, lazer). Os fatores de risco (trabalho infanto-juvenil, abuso sexual) e de proteção (vacinação, exames e consultas de prevenção) relacionados à saúde e sobre temáticas envolvendo a adolescência: sexualidade, gravidez, DST/AIDS, drogas, violência foram tratados. Inicialmente, foram realizadas atividades coordenadas por convidadas – psicólogas, doutorandas de Portugal. Foi feita uma dinâmica em que os adolescentes deveriam formar grupos de acordo com alguns critérios que iam mudando ao longo da atividade: por idade (até 14, 15 e 16, mais de 16); quais as atividades que gostavam (esportes, música, tv/vídeo-game); quem já votou ou não; quem participa do Juventude em Cena; quem fala português, etc. Teve o intuito de falar sobre as diferenças e semelhanças entre os participantes, bem como para que as convidadas conhecessem um pouco mais o grupo do projeto. Em seguida, elas distribuíram a letra de um rap de Portugal que tratava dos jovens em situação de vulnerabilidade naquele país. Em grupos, os adolescentes deveriam ler o pedaço da música que receberam e discutir as semelhanças e diferenças em relação a sua realidade. Na segunda parte da manhã, foi proposto aos adolescentes que, em grupos, montassem uma encenação sobre uma situação de violação de direitos (falta de acesso à escola, trabalho infantil, violência, entre outros), temas sugeridos a eles pela equipe, e a solução que dariam ao problema. Foram avaliados de acordo com alguns critérios (número de participantes envolvidos, clareza da violação apresentada, adequação ou não da solução encontrada pelo grupo) por um júri convidado – as três psicólogas portuguesas. O material utilizado foi perucas, peças de roupa, óculos, chapéus, entre outros adereços e fantasias.

Nesse dia, dois ou mais grupos foram unidos, visto que havia menos adolescentes que de costume. No início da tarde, houve a apresentação dos teatros e a avaliação do júri. Após, houve uma atividade com uma artista plástica portuguesa. Os adolescentes receberam argila, jornal, um pratinho plástico com um pano úmido para a atividade. Primeiro, foram solicitados a explorarem a argila, de olhos vendados. Depois, já de olhos abertos, deveriam trabalhar na argila e continuar uma história começada por outro colega. Além disso, a dinâmica era para ocorrer ao som de músicas relaxantes, mas devido a problemas técnicos não foi possível. Após terminarem, seus trabalhos foram fotografados.

A tarefa de casa para o encontro seguinte foi escrever um texto a respeito de como os adolescentes se imaginavam daqui a dez anos e o que pretendiam fazer para realizar estes

objetivos/sonhos. Os eixos família, ação social, educação e trabalho deveriam ser considerados para a elaboração do texto. Além disso, teriam de entrevistar outro(a) jovem (conhecido/amigo) sobre este tema.

Considera-se, que nesse encontro, foi possível trabalhar, principalmente, o pilar aprender a fazer por meio do reconhecimento da violação dos direitos, discussão entre os adolescentes e tomada de decisão na simulação da dinâmica proposta, sendo um role-play para situações da vida. O aprender a conviver foi estimulado a partir da escuta e aceitação do outro, através das discussões grupais e valorização da opinião dos membros do grupo e pela troca de experiências.

O sétimo encontro, ocorrido em 27 de setembro de 2008, teve como temática “Projeto de vida”. O objetivo do encontro foi gerar reflexão e análise no processo de tomada de decisão, previsão de resultados e consequências. Além disso, as atividades do encontro visavam a gerar uma discussão sobre metas e estratégias para a construção do projeto de vida (tipo de projeto, consistência e adequação à realidade). Foi, ainda, discutido o mundo do trabalho na atualidade, inserção no campo e suas possibilidades e limitações. Cada adolescente foi convidado a refletir sobre os seus interesses pessoais e profissionais e sua percepção de valia e eficácia. As atividades visavam a oferecer uma reflexão sobre a concretização de um projeto de vida pessoal para cada adolescente, construído com a acolhida do grupo.

As atividades realizadas para o cumprimento dos objetivos foram oficinas de preparação para o trabalho, de futebol, de vôlei e de teatro e dança. A oficina de preparação para o trabalho foi constituída de um momento para discussão dos interesses e aptidões dos adolescentes; outra para comentários sobre as entrevistas de emprego e, ainda, a realização de uma dinâmica simulando uma seleção de pessoal. A coordenadora da atividade, uma pedagoga, distribuiu um pequeno polígrafo sobre preparação para o trabalho e os adolescentes escolheram a cor do crachá que utilizariam. Foram solicitados a responderem um questionário sobre interesses e avaliar em qual perfil se encaixavam: profissional mais identificado com o trabalho com pessoas, com a área de exatas, entre outros. Após cada um calcular sua pontuação, foram lidas as descrições de cada perfil. A palestrante enfatizou alguns pontos sobre as entrevistas de emprego: o que falar, o que vestir, como se comportar. Em seguida, grupos foram formados de acordo com as cores do crachá. Foram distribuídas folhas com uma situação a ser resolvida pelo grupo – pessoas que eles salvariam em um abrigo no caso de uma catástrofe. Essa dinâmica simulava uma situação de seleção e mostrava questões sobre os valores de cada adolescente. Depois, a ministrante comentou sobre a dinâmica e algumas coordenadoras expuseram o que observaram do comportamento dos adolescentes, sobre

questões de liderança, timidez, exclusão e inclusão nos grupos; diferenças individuais, entre outros.

Nas oficinas de esportes, teatro e dança, os adolescentes trabalharam expressão corporal e a importância do trabalho em equipe e da cooperação. Cada oficina foi realizada em separado para que todos os grupos pudessem participar. A ministrante da oficina de dança e teatro relatou questões relacionadas à sua própria trajetória de vida e como suas experiências com a dança e o teatro a auxiliaram a tomar decisões profissionais. Trabalhou dança – passo a passo e depois formando a sequência. Em seguida, trabalhou expressão corporal – cada um devia acrescentar um movimento e um som ao que o(a) colega anterior havia feito. Depois, um devia fazer o movimento de uma fábrica e cada um devia acrescentar o seu, tentando adivinhar que tipo de fábrica o(a) colega havia proposto. Na oficina de futebol, começaram jogando de mãos dadas com sua dupla, sem poder soltar a mão. Em seguida, realizaram jogo de duas equipes.

A tarefa de casa para o encontro seguinte foi estudar e buscar informações, contando com a ajuda dos profissionais que trabalhavam com eles nos projetos sociais de suas comunidades, sobre as seguintes temáticas: políticas públicas, papéis dos Conselhos Tutelares e de Direitos, em seus municípios.

Nesse encontro, foi possível trabalhar o pilar aprender a conhecer a partir do conteúdo transmitido nas oficinas sobre mercado de trabalho, trabalho em equipe e discussões sobre expectativas e interesses dos adolescentes. O aprender a fazer foi trabalhado à medida que os adolescentes foram estimulados a refletir e construir um projeto de vida. Também os princípios trabalhados nas oficinas – liderança, cooperação – auxiliaram no desenvolvimento do aprender a conviver.

No oitavo encontro, cuja temática foi “Políticas públicas para jovens”, ocorrido em 11 de outubro de 2008, o objetivo foi estimular que os adolescentes conhecessem e se engajassem em atividades relacionadas aos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, instituições de educação e saúde, especialmente porque estes possuem o controle social sobre as políticas públicas e as ações que realizam. Também teve o intuito de promover a reflexão sobre as políticas públicas, questionar se estas são adequadas e como elas poderiam atender as reais necessidades dos adolescentes. Para atingir tais objetivos, foi realizada uma “maratona” com diversas provas, em que os grupos precisavam responder perguntas relacionadas às políticas públicas, tais como: qual o documento onde estão registrados os Direitos da Criança e do Adolescente e que orienta as políticas públicas?; quais as políticas públicas voltadas aos jovens no seu município? Além dessa atividade, houve uma palestra a respeito da cultura *hip hop*. Um grupo composto por um DJ (Disc-jockey) –

operador de discos, responsável pela parte musical; um *b-boying* – que dança –, grafiteiros – que elaboram os desenhos e pinturas e um MC (mestre de cerimônia), o qual compõe e canta o *rap* demonstraram suas atividades e explicaram as origens e os principais expoentes do *hip hop*.

Nesse encontro, foi possível trabalhar o pilar aprender a conviver a partir da atividade da “maratona” em que os adolescentes precisavam trabalhar em equipe e de maneira cooperativa para realizar as tarefas propostas. O aprender a conhecer foi possível a partir da apresentações de conceitos sobre a cultura *hip hop*.

O nono encontro, ocorrido em 25 de outubro de 2008, abordou o tema “Protagonismo juvenil: participação social” e teve o propósito de incentivar ações de protagonismo dos adolescentes. Ademais, visou a promover a mobilização dos adolescentes na busca da defesa de seus direitos, políticas públicas, inclusão social, cidadania e solidariedade e fazer com que estes fossem multiplicadores para outros jovens e para sua comunidade e município. As atividades desse encontro foram um momento de retomada sobre a temática do projeto de vida que foi vinculada às práticas de protagonismo juvenil e a exibição e debate de trechos do filme “Escritores da Liberdade” (LaGravenese, 2007). Também houve uma atividade específica para os profissionais a fim de abordar o tema da saúde dos trabalhadores e a discussão a respeito do cotidiano nos projetos sociais em que trabalham em cada município. A tarefa de casa para o próximo encontro foi registrar por meio de foto ou vídeo as apresentações que seriam realizadas pelos grupos nos municípios de origem, a fim de divulgar a participação dos adolescentes no programa, conforme combinação prévia. Nesse encontro, considera-se que os pilares aprender a conhecer e aprender a conviver foram possíveis a partir da exposições de questões relacionadas ao protagonismo juvenil – dificuldades do cotidiano, alternativas para a resolução de problemas, organização de ações, possibilidade de transformar realizadas, entre outros – e a discussão, no grande grupo, sobre essa temática.

Os objetivos do décimo encontro, ocorrido em 08 de novembro de 2008, foram a realização do pós-teste para a avaliação do impacto do programa e o encerramento. Foi realizada a aplicação dos instrumentos de pós-teste nos adolescentes e nos profissionais. Houve entrega de certificados aos adolescentes e apresentação de um vídeo alusivo ao programa – retrospectiva a partir de compilação de fotos. Após o almoço, houve um momento cultural: demonstração de grafite e apresentação musical. Entende-se que, nesse encontro, a entrega dos certificados e apresentação do vídeo representaram o fechamento de um processo de desenvolvimento dos adolescentes que foi possível a partir do pilar aprender a ser – internalização dos conhecimentos adquiridos sobre as temáticas, sobre maneiras de conviver e

da possibilidade de transformar a sua realidade. No entanto, entende-se que, nesse momento, ainda não havia o desenvolvimento do protagonismo desses adolescentes.

Segunda edição

Em 2009, foi realizada uma segunda edição do programa com o foco em ações protagonistas dos adolescentes – os mesmos que participaram da edição de 2008 – em suas comunidades de origem. Nessa segunda etapa, que ocorreu entre os meses de abril e novembro, a ideia foi retomar os conteúdos trabalhados na primeira edição e partir para a prática. O critério para a seleção dos participantes da segunda edição foi assiduidade e interesse demonstrados no primeiro ano do programa. Apesar de seis municípios serem convidados para a edição de 2009, apenas quatro puderam participar. A desistência dos demais ocorreu devido a dificuldades na obtenção de recursos para custear o transporte dos participantes até Porto Alegre e mudanças na equipe vinculada aos projetos sociais dos municípios. Participaram dessa etapa 30 adolescentes integrantes da primeira edição. Os técnicos da rede de apoio infanto-juvenil também participaram. Em virtude do objetivo da segunda edição, os pequenos grupos não eram heterogêneos, mas organizados por municípios. Adolescentes e profissionais passaram a atuar juntos na construção de um projeto que fosse de interesse dos adolescentes e que pudesse também beneficiar outros membros da comunidade a que pertenciam. Nesta edição, além dos encontros na universidade, foram realizadas visitas aos municípios participantes a fim de acompanhar o andamento das ações protagonistas.

Descrição de cada Encontro do Juventude em Cena da segunda edição

No primeiro encontro, em 04 de abril de 2009, foi realizada uma dinâmica “quebra-gelo” em que cada participante (adolescentes, técnicos, monitores e coordenadores) deveria repetir, por alguns minutos, diversas vezes, as vogais de seus nomes a fim de se apresentar. Em seguida, adolescentes e profissionais foram distribuídos em grupos, sendo que um foi formado somente pelos técnicos. Foi solicitado que cada participante elaborasse um pequeno cartaz, respondendo às seguintes perguntas: “O que ficou do Juventude em Cena do ano passado na minha vida?” (frente do cartaz) e “Quais as minhas expectativas para o projeto desse ano?” (verso do cartaz). Nessa dinâmica, foram utilizados papel pardo, revistas, tesoura, cola, giz de cera, canetas hidrocor e pincéis atômicos. A atividade teve o objetivo de retomar o ocorrido na primeira edição, propondo a avaliação da experiência e o levantamento de expectativas para a segunda edição. Depois de prontos os cartazes, um porta-voz de cada grupo resumiu para o grande grupo o que foi falado entre seus integrantes. Os aspectos mais

ressaltados a respeito da primeira edição foram conhecimentos adquiridos, aprendizado em direitos e deveres, diversão, amigos, consciência, convivência, novas oportunidades, esportes, entre outros. As expectativas para a segunda edição foram as seguintes: que seja tão boa quanto a anterior, fazer mais amigos, mais gincanas, brincadeiras e passeios, entre outras.

Após a dinâmica dos cartazes, foram explicados os objetivos do programa no seu segundo ano de execução, realizado contrato com os adolescentes, comentado sobre a tarefa de casa para o encontro seguinte. À tarde, foram realizadas atividades concomitantes com o grupo de adolescentes e com o de profissionais. Aos adolescentes, foi solicitado que respondessem a dois instrumentos – questionário biossociodemográfico e questionários sobre o conhecimento em direitos – e foi apresentada a tarefa de casa para o encontro seguinte. Eles deveriam entregar um pequeno texto sobre uma mudança que gostariam de realizar na sua comunidade. Nesse texto, tinham de contemplar os seguintes itens: ação proposta; como fariam; o que seria necessário para realizar a ação; que serviços ou instituições buscariam para parcerias; como conseguiriam recursos; justificativa da relevância da ação; e que outras pessoas seriam beneficiadas.

Com os técnicos, foi recontratada a parceria, pedindo que ajudassem a equipe a averiguar a melhor estratégia para conseguir que fossem realizadas as ações em cada comunidade. Também foram retomados os objetivos da segunda edição do Juventude em Cena e abordadas mudanças ocorridas no trabalho em cada município. Como atividade final do encontro, foi realizada uma oficina de teatro com adolescentes e profissionais. Foram desenvolvidas quatro pequenas dinâmicas sobre iniciação ao teatro. Buscou-se uma articulação do que é preciso tanto nas peças teatrais quanto nas práticas protagonistas: cooperação e trabalho em equipe – cada membro desempenha seu papel para que o trabalho dê certo.

No segundo encontro, em 25 de abril de 2009, foi solicitado que os grupos de cada município se reunissem para que cada adolescente apresentasse a sua ideia de ação a ser realizada na comunidade. Algumas ideias sobre as ações foram relacionadas às seguintes temáticas: construção de espaços de esporte e lazer; organização de um jornal; ações de prevenção e de combate ao uso de drogas; ações de educação ambiental; segurança; melhoria no acesso e nos serviços de saúde, entre outros. Depois de todos apresentarem, foi realizada a dinâmica da “Sobrevivência lunar”. Foi entregue uma lista de objetos e explicado que o grupo composto por adolescentes e técnicos deveria imaginar que iria à lua e dentre os objetos deveria escolher alguns para levar para a sua sobrevivência naquele local. Eles deviam chegar a um consenso, ouvindo a opinião de cada membro do grupo. Essa dinâmica teve o objetivo de possibilitar a vivência das decisões em grupo, distribuição de papéis, assertividade,

avaliação de prioridades, necessidades, dificuldades, etc. Depois da discussão, cada grupo escolheu um representante para apresentar as suas decisões ao grande grupo. Foi realizado o fechamento da dinâmica, associando essa vivência com a elaboração das ações em cada cidade.

A atividade seguinte foi uma exposição sobre noções e passos para a construção de um projeto e organização de um plano de ação, realizada pela equipe, por meio de uma apresentação no programa *Power Point*. Cada participante recebeu uma cópia das lâminas apresentadas e cada grupo recebeu alguns textos sobre a temática. Em seguida, cada grupo realizou discussão sobre as ideias trazidas e a respeito da construção do plano de ação, tendo como base o material apresentado e distribuído.

No turno da tarde, foi enfatizada a tarefa de casa para o encontro seguinte: cada grupo deveria trazer seu plano de ação com base nos passos do material distribuído. Foi realizada uma palestra com um escritor que começou sua trajetória ainda na adolescência. Ele falou sobre sua experiência de escrever livros e propôs que os adolescentes escrevessem palavras, depois frases e, em seguida, pequenos textos. Foi distribuído a cada adolescente um pequeno caderno e canetas para que confeccionassem um diário ao longo do projeto, contando sobre a sua experiência ao final de cada encontro.

No terceiro encontro, dia 16 de maio de 2009, os grupos se reuniram para confeccionar um cartaz com os nove passos para realizar suas ações nas comunidades: o quê; por quê; para quê; como; para quem; quando e em que ordem; onde; com o quê; por quem. Em seguida, cada grupo apresentou seu cartaz e explicou como estava o andamento da ação. Foram solicitados a relatar as dificuldades e desafios de atingir o objetivo pretendido. A equipe fez comentários e sugestões sobre as ações apresentadas, sempre buscando mostrar que os grupos deveriam avaliar a viabilidade e exequibilidade de suas propostas. Adolescentes e profissionais também tinham a oportunidade de questionar e contribuir com o trabalho realizado pelos demais grupos. Depois, foi apresentada a tarefa de casa para o encontro seguinte. Foi solicitado que cada grupo elaborasse uma apresentação de *slides*, demonstrando, por meio de fotos, como estava a situação na comunidade que visavam a intervir o que pretendiam mudar, definindo seu foco da ação. Além disso, deviam relatar o andamento da ação, ou seja, o que já havia sido feito para que o objetivo fosse atingido. Cada integrante do grupo deveria desempenhar uma tarefa; tirar foto do contexto/situação; escrever o texto a ser apresentado; montar a apresentação em algum programa de computador, apresentar o material elaborado no encontro seguinte. O grupo também tinha a opção de utilizar cartazes na apresentação, caso não tivesse acesso a computadores. No entanto, a ideia de utilizar recursos tecnológicos teve o objetivo de oportunizar a inclusão digital dos participantes.

No turno da tarde, foi realizada uma oficina de Educação Ambiental com bióloga vinculada ao *Greenpeace*. Foram apresentadas experiências já executadas relacionadas à temática e as aplicações para o cotidiano dos adolescentes. A palestrante falou em separação de lixo e resíduos, coleta seletiva, construção de composteiras, economia no uso de materiais plásticos, entre outros.

No quarto encontro ocorrido em 06 de junho de 2009, os quatro municípios apresentaram suas propostas de ações, os passos para realizá-la e como estava o seu andamento. Cada um tinha aproximadamente 15 minutos para a apresentação. Em seguida, foi oferecido um espaço para que os adolescentes criassem algo sobre o Juventude em Cena. Poderiam realizar, individualmente ou em grupo, músicas, desenhos, peças de teatro, entre outros. Foram disponibilizados diversos materiais: papel pardo, revistas, giz de cera, canetas, lápis, borrachas, pincéis atômicos, materiais para o teatro (roupas, acessórios, etc.). Foi divulgada a tarefa de casa para o último encontro: cada grupo deveria dar notícias sobre a sua ação, em que etapa estavam, quais as dificuldades, aspectos positivos, entre outros. À tarde, foi realizada uma oficina com fins informativos sobre HIV/AIDS e demais DSTs. A palestrante apresentou as formas de contágio, sintomas, estratégias de prevenção, entre outros.

No quinto e último encontro da segunda edição do Juventude em Cena, ocorrido em 27 de junho de 2009, a primeira atividade foi a aplicação de instrumentos de pesquisa – questionário biossociodemográfico e questionários sobre o conhecimento em direitos. Mesmo argumentando que a parte de avaliação do programa é importante para divulgar os resultados da intervenção e prestar contas ao MEC, ficou evidente o descontentamento dos adolescentes ao responderem os questionários. Alguns deixavam questões sem respostas, outros assinalavam “não” para não precisar responder as seguintes. Posteriormente, a proposta era que cada município realizasse uma apresentação ressaltando talentos dos adolescentes. Um grupo apresentou uma música composta pelos adolescentes, contando sobre a experiência no Juventude em Cena. Uma das adolescentes tocou violão. Outro grupo encenou a rotina de funcionamento de um “Banco Comunitário”. O outro grupo contou sobre a atividade que fariam no município, em substituição a outra atividade planejada, porque o participante responsável não compareceu ao encontro. A experiência de conscientização dos cuidados com o meio ambiente, como economia de água e energia, reciclagem e construção de composteiras foi relatada pelo grupo seguinte. Observou-se a superação em vários adolescentes de dificuldade em expressar suas ideias em público, mostrando-se mais confiantes. Como atividade de encerramento do encontro e da segunda edição do programa, foi realizado um passeio de barco pelo Lago Guaíba.

Considera-se que, ao longo de todos os encontros da segunda edição do programa, os quatro pilares seguiram sendo trabalhados. Por meio da apresentação e discussão dos conteúdos, principalmente sobre as etapas para elaboração da ação protagonista trabalhou-se o aprender a conhecer. Ao realizarem a elaboração, planejamento e execução de uma intervenção na sua comunidade de origem, adolescentes e profissionais colocaram em prática o aprender a fazer. A partir das atividades em grupos, das discussões estabelecidas entre os participantes, das negociações de como fazer, o que fazer, dentre outras medidas necessárias para a concretização da intervenção – foi trabalhado o aprender a conviver, buscando sempre desenvolver a cooperação e trabalho em equipe. O aprender a ser foi desenvolvido por meio da integração dos três pilares anteriores, a partir da internalização dos princípios que os norteiam. A partir desse pilar, os adolescentes conseguiram atuar nas suas comunidades como protagonistas.

Terceira edição

Após a realização de duas edições em que foram trabalhados conceitos relativos aos direitos da criança e do adolescente e que instigaram ações protagonistas, considerou-se fundamental o seguimento do trabalho, a fim de registrar e divulgar a intervenção realizada e, ao mesmo tempo, oportunizar um espaço de participação social dos adolescentes. Na terceira edição do Juventude em Cena, realizada entre os meses de abril e dezembro de 2010, foi possível contar com a participação de 12 adolescentes de dois municípios que integravam o programa desde a primeira edição. Foram convidados os grupos de todos os municípios que participaram das edições anteriores. No entanto, por mudanças nas equipes e desinteresse de alguns profissionais e adolescentes, o grupo ficou reduzido.

O objetivo dessa terceira etapa foi reunir em um material de divulgação – uma cartilha em formato de agenda – relatos de experiências dos adolescentes participantes do programa, informações sobre os conteúdos trabalhados na intervenção, especialmente, a respeito de direitos da criança e do adolescente, participação social e protagonismo juvenil e acerca das ações escolhidas e executadas pelos adolescentes em cada município. Essa cartilha tem como foco a multiplicação dos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo das edições anteriores. Foram realizadas reuniões com os adolescentes e os técnicos por municípios e encontros, na universidade, em que os grupos dos dois municípios participantes se reuniam.

Descrição de cada Encontro do Juventude em Cena da terceira edição

Além da organização e elaboração da cartilha, buscou-se realizar atividades informativas aos adolescentes como nas edições anteriores. No primeiro encontro, dia 15 de maio de 2010, ocorreu uma oficina de quadrinhos em que o palestrante solicitou que os participantes desenhassem e explicou algumas técnicas dessa área. Foi um momento interessante e divertido em que alguns adolescentes se destacaram por habilidades e talentos na arte de desenhar. Essa atividade também foi importante, pois, diante da construção do material de divulgação, era necessário que o grupo se ocupasse, dentre outras tarefas, das ilustrações da agenda. No mesmo dia, em um segundo momento, foi realizada uma oficina sobre a construção de *blogs*. Uma colega do CEP-RUA que fez seu estágio de mestrado sanduíche em Angola, falou sobre a sua experiência em um projeto em escolas naquele país. Contou sobre a realidade da infância e juventude e um pouco da história angolana. Outro objetivo da oficina foi contar sobre sua experiência de criar e atualizar um *blog* durante o tempo que passou no exterior. Essa atividade também despertou a atenção dos adolescentes e foi relevante não só por abordar a situação de direitos da infância e adolescência de outro país, mas para orientar os participantes a respeito da divulgação de informações e experiências na internet. Nesse período, o *blog* do Juventude em Cena foi reativado e diversas fotos, desenhos e demais conteúdos de divulgação foram acrescentados no *site* do CEP-Rua.

No segundo encontro, ocorrido em 17 de julho de 2010, estava prevista uma oficina de teatro, mas o convidado não pôde comparecer. Seguiram as discussões sobre os conteúdos que seriam abordados na cartilha/agenda.

Houve um encontro de todo o grupo em um dos municípios, no dia 11 de setembro de 2010, em que os adolescentes puderam conversar sobre a experiência no programa, relatar aspectos importantes que ocorreram ao longo desse período e planejar os conteúdos que comporiam a agenda. O grupo redigiu textos sobre a história do programa, como chegaram até o Juventude em Cena, impressões sobre as atividades. Alguns também fizeram desenhos e escreveram poemas para acrescentar no material.

No último encontro, realizado em 16 de outubro de 2010, com todo o grupo na universidade, outra colega do CEP-RUA ministrou uma oficina sobre planejamento de carreira. Ela abordou alguns tópicos importantes sobre o assunto, solicitou que fizessem um cartaz abordando seus medos e objetivos, além de pedir que preenchessem um formulário destacando seus interesses e habilidades. Uma das adolescentes solicitou as lâminas da palestrante para utilizar em uma apresentação sobre a temática para os colegas da escola. Houve a combinação de que equipe faria a revisão da cartilha e essa seria enviada a um

profissional que realizasse a diagramação. Porém, os adolescentes seriam chamados para avaliar o material antes da impressão final.

Considera-se que, na terceira edição, foi possível seguir desenvolvendo os quatro pilares da educação, principalmente, a partir dos momentos de informação, transmissão de conhecimentos e discussões – aprender a conhecer. A continuidade das atividades em grupo e a construção da cartilha permitiram seguir trabalhando o aprender a fazer, a conviver e a ser.

Houve o interesse de um dos grupos de adolescentes criar um Juventude em Cena em seu município para seguir com a multiplicação de conhecimento sobre direitos humanos e de ações protagonistas. No entanto, já em encontros em que a agenda estava sendo elaborada e discutida, alguns adolescentes não estavam mais comparecendo em função de compromissos de trabalho. Os *blogs* criados continuaram existindo, mas sem a atualização realizada pela equipe e pelos adolescentes. Pode-se considerar que o encerramento do Juventude em Cena ocorreu a partir da construção da agenda como um material de divulgação do programa e das experiências pelas quais os adolescentes tiveram a oportunidade de passar. Entretanto, entende-se que em qualquer dos novos microssistemas que os participantes do programa passem a frequentar – locais de trabalho, novos projetos, cursos, entre outros – será possível a multiplicação dos conhecimentos e vivências que tiveram ao longo dos três anos de Juventude em Cena. A partir dessa ideia, espera-se que os princípios e aprendizagens tenham sido internalizados e que o programa siga existindo não apenas nas lembranças, mas nas atitudes e valores das pessoas que dele fizeram parte.

CAPÍTULO VI

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA JUVENTUDE EM CENA: DIREITOS INFANTO-JUVENIS E PROTAGONISMO JUVENIL

Introdução

Para que os adolescentes exerçam sua cidadania, devem estar conscientes de seus direitos e deveres. O Juventude em Cena teve o intuito de informar sobre essa temática e instigar os participantes a tornarem-se protagonistas, buscando a garantia de seus direitos e de melhores condições de vida. Ademais, o programa visou à multiplicação dos conhecimentos adquiridos pelos participantes para seus amigos, familiares, colegas e pares.

Este estudo teve como objetivo investigar a relação dos adolescentes – integrantes e não integrantes do Juventude em Cena – com os direitos infanto-juvenis e protagonismo juvenil. Os objetivos específicos foram:

- Descrever o perfil dos adolescentes participantes e não participantes do Juventude em Cena em relação à escola, família, trabalho e participação política;
- Avaliar a concepção que esses adolescentes têm sobre os direitos da criança e do adolescente antes e depois da intervenção;
- Avaliar a visão que esses adolescentes têm sobre a situação dos seus próprios direitos no cotidiano antes e depois da intervenção;
- Avaliar o reconhecimento que esses adolescentes têm sobre os direitos de seus pares no cotidiano antes e depois da intervenção;
- Verificar a trajetória de participação social e protagonismo dos adolescentes antes e depois da intervenção;
- Averiguar a opinião dos adolescentes participantes sobre a experiência no programa.

Nesse capítulo, serão descritos dados biossociodemográficos dos participantes (grupo projeto – G1) e não participantes do Juventude em Cena (grupo comparação – G2); a percepção dos adolescentes sobre seus direitos no cotidiano e dados sobre conhecimento em direitos do G1 e G2. Também será apresentada a avaliação dos participantes do Juventude em Cena relativa ao programa.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo longitudinal, que envolve avaliação de impacto e de processo do Programa Juventude em Cena: Despertando a Ação Protagonista. A avaliação de impacto consistiu em pré-teste (T1 no primeiro encontro do programa de capacitação) e pós-teste (T2 no último encontro da intervenção). O intervalo entre as duas avaliações foi de cinco meses. Foram formados dois grupos: G1 (adolescentes participantes do programa), G2 (adolescentes que não participaram do programa). O último foi considerado grupo de comparação. A avaliação de processo consistiu no acompanhamento de G1 ao longo da intervenção com registros qualitativos em diário de campo, a partir da inserção ecológica.

Participantes

Participaram desse estudo 72 adolescentes (50 participantes do programa e 22 não-participantes), de 12 a 18 anos, de ambos os sexos, integrantes de programas sociais, tais como Sentinela ($n=1$), Agente Jovem ($n=6$), Trabalho Educativo ($n=9$), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/PETI ($n=25$) e outros ($n=32$).

Como critérios de inclusão dos adolescentes, no programa, foram considerados a faixa etária (de 12 a 18 anos); o interesse em participar da intervenção; e o vínculo a um programa social do município de origem. O acesso aos participantes foi possível a partir de contatos estabelecidos com as prefeituras com a mediação da Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social do RS. Os critérios de inclusão na pesquisa foram ter respondido/completado pré e pós-testes e, no caso dos adolescentes participantes do programa, ter comparecido a, pelo menos, cinco dos 10 encontros realizados na primeira edição do Juventude em Cena. Portanto, dos cerca de 80 adolescentes que ingressaram no programa, apenas 50 atendiam aos critérios de inclusão.

Instrumentos

Instrumentos para Avaliação de Impacto

A avaliação do impacto ocorreu por meio da comparação dos aspectos que a intervenção objetivou modificar, tais como, a visão sobre a situação dos próprios direitos; conhecimento em direitos; participação em ações protagonistas. Para avaliar tais fatores, foram utilizados os seguintes instrumentos:

O questionário biossociodemográfico (Dell'Aglio, Poletto, De Antoni, Teodoro, & Koller, 2005; Anexo B) teve o objetivo de levantar dados biossociodemográficos, como idade, sexo,

escolaridade, características familiares, local de residência, relações com a escola, com a família e com o trabalho, bem como sobre uso de drogas e eventos de vida positivos e negativos.

Já o inventário de auto-relato sobre a situação dos direitos (Souza, 2008; Anexo C) visou a averiguar a visão dos adolescentes sobre os seus próprios direitos no cotidiano – garantidos ou violados, bem como o reconhecimento dos participantes em relação aos direitos de seus pares. É composto de 38 itens que abordam direitos como saúde, educação, lazer, convivência familiar e comunitária, proteção, entre outros. Estes itens foram elaborados com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Os participantes deviam assinalar V (verdadeiro) ou F (falso) ao longo de cada item, confirmando sua visão de que o seu direito é garantido ou violado (31 itens), assim como os direitos de outros adolescentes (7 itens). O inventário se divide em três dimensões que investigam o reconhecimento do direito dos pares, a garantia dos seus próprios direitos e a violação desses. A dimensão de reconhecimento do direito dos pares é formada pelos seguintes itens: 19. *Eu acho que um adolescente que não tem família deve ter o direito de morar em um abrigo*; 31. *Eu acho que um adolescente que trabalha deve ter direito de realizar seu trabalho em horários e locais que não atrapalhem sua ida à escola*; 32. *Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e estiver privado de liberdade deve ter o direito de estudar e praticar esportes*; 33. *Eu acho que um adolescente que está no hospital tem o direito de ficar acompanhado o tempo todo de um de seus pais*; 34. *Eu acho que um adolescente que usa cadeiras de rodas deve ter o direito de frequentar a escola*; 37. *Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e está privado de liberdade deve ter o direito de ser tratado com respeito e dignidade* e 38. *Eu acho que um adolescente que tem uma doença e precisa tomar remédio todos os dias, tem o direito de receber o medicamento gratuitamente do governo*.

Já a dimensão da garantia dos direitos dos adolescentes abrange os itens 1. *Quando vou ao posto de saúde, sou atendido antes dos adultos*; 4. *Tenho certidão de nascimento*; 5. *Já precisei ir a um posto de saúde ou hospital e fui atendido*; 6. *Na escola, considero que meus professores dão importância para a minha opinião*; 10. *No meu bairro, há locais para praticar esportes*; 11. *Eu já busquei ajuda de pessoas mais velhas quando estava com problemas e elas me auxiliaram*; 12. *Meus pais ouvem minhas opiniões em decisões de família*; 16. *Sempre morei com minha família*; 17. *Eu vou à escola*; 20. *Mesmo que eu não quisesse ir à escola, alguém me obrigaria*; 23. *Quando quero, participo de atividades culturais (teatro, cinema, visitas a museus)*; 24. *Eu tenho tempo para fazer as atividades que gosto*; 25. *Eu fui ou alguém me levou a um profissional (médico, psicólogo), quando estava me sentindo mal*; 28. *Quando fiquei doente, minha família cuidou de mim*; 30. *Se é de meu interesse, participo de organizações estudantis na minha escola* e 35. *No meu bairro, há espaços para lazer*.

Por fim, a dimensão da violação dos direitos dos adolescentes engloba os seguintes itens: 2. *Quando criança, trabalhei para ajudar no sustento da família*; 3. *Já apanhei de um adulto de minha família*; 7. *Eu já comprei cigarro*; 8. *Já peguei meus pais mexendo em minhas coisas pessoais e secretas*; 9. *Fui discriminado pela minha religião*; 13. *Já comprei revistas proibidas para menores de 18 anos*; 14. *Já passei fome*; 15. *Já convivi com pessoas que usavam drogas e álcool*; 18. *Eu já comprei bebida alcoólica*; 21. *Alguém já me deixou trancado(a) em casa, proibido(a) de sair*; 22. *Tive que sair de casa, pois minha família não podia me sustentar*; 26. *Já houve momentos em que me senti desprotegido por minha família*; 27. *Já fui discriminado pela cor de minha pele*; 29. *Alguém já passou dos limites comigo, ao tocar meu corpo* e 36. *Fui castigado por meus pais injustamente*.

Foi levantada a frequência dos itens que os participantes identificaram como presença ou ausência de direitos em suas vidas ou de reconhecimento do direito dos pais. Na construção desse instrumento, para a pesquisa de mestrado da autora (Souza, 2008), foram realizados procedimentos como o de validade de conteúdo através da avaliação de juízes.

Para o procedimento de validade de conteúdo foram convidados cinco juízes-avaliadores, conforme recomenda Hernández-Nieto (2002), todos psicólogos e doutores com experiência na área de Desenvolvimento Humano. Um coeficiente de validade de conteúdo (CVC) para cada item e para todo o instrumento deve ser calculado de acordo com Hernández-Nieto (2002). Os itens do instrumento deviam ser avaliados em relação aos critérios de clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica. A clareza de linguagem refere-se ao nível de compreensão e adequação dos itens do inventário para a população respondente, nesse caso, os adolescentes que frequentam escolas, que estão sob medida de proteção em instituições e os que estão em situação de rua. Já a pertinência prática diz respeito ao nível em que o item elaborado é pertinente em avaliar o conceito – os próprios direitos – em adolescentes. A relevância teórica, por sua vez, corresponde ao nível em que o conteúdo dos itens é representativo do que se quer medir – conhecimento a respeito da situação dos seus direitos – em relação ao ECA.

Sendo assim, foi distribuído um material aos juízes e pedido que avaliassem 40 itens confeccionados inicialmente, com tais critérios de 1 a 5 (variando de pouquíssima a muitíssima clareza de linguagem, pertinência e relevância teórica). Além disso, foi solicitado que determinassem se cada item avalia um direito pessoal (do próprio adolescente) ou do outro, bem como qual direito é avaliado em cada item. Após submeter o inventário à avaliação dos juízes, foi realizado um cálculo do CVC dos itens e de todo o instrumento. O CVC total nos três critérios – clareza, pertinência e relevância – foi superior a 0,89. Considerou-se como item satisfatório o que apresentou coeficiente maior que 0,7, conforme recomenda Balbinotti (2004). Dessa maneira, dois itens que obtiveram CVC menor que 0,7 no critério relevância teórica, a

saber, *Eu costumava brincar quando criança e Alguém já passou do limite comigo ao me dizer coisas que preferia não ouvir*, foram retirados do inventário. No caso de itens que algum juiz não avaliou, a concordância entre juízes foi avaliada pelo número dos que realizaram a tarefa. Além disso, alguns itens foram reformulados de acordo com a sugestão dos juízes. Algumas palavras e expressões foram modificadas a fim de melhorar a compreensão, como no item *Nunca fui discriminado por ser de uma determinada religião*, o qual foi alterado para *Nunca fui discriminado pela minha religião*.

Em relação a quem se refere o direito, o inventário proposto apresentou concordância perfeita com um juiz ($kappa= 1,00$), quase perfeita com três juízes ($kappa= 0,84$), e moderada com 1 juiz ($kappa= 0,56$) de acordo com classificação proposta por Landis e Koch (1977). Isto indica que, no inventário proposto, é possível distinguir os itens que avaliam os direitos dos participantes (pessoal) dos que medem os direitos dos demais adolescentes (do outro). Já quanto ao critério direito avaliado, como os juízes foram solicitados a apontar o tipo de direito de acordo com o ECA, sem optar por alternativas oferecidas, não foi possível utilizar o $kappa$, pois nem todos os direitos foram apontados por todos os juízes. Sendo assim, foram criadas categorias que englobavam os direitos gerais anunciados nos livros e capítulos do ECA. Foram, então, levantadas as frequências das respostas dadas pelos juízes e verificou-se que, em mais da metade dos itens, o tipo de direito avaliado foi apontado por 60% dos juízes. Para o presente estudo, os itens que continham sentenças negativas foram alterados para frases afirmativas a fim de facilitar a compreensão dos participantes.

O questionário sobre o conhecimento em direitos foi o mesmo utilizado por Souza (2008), baseado principalmente na adaptação de Wagner et al. (2009) do original de Casas e Saporiti (2005), mas também com influências de Bock et al. (2006) e acréscimos de Souza (2008; ver Anexo D). É um instrumento com 22 situações hipotéticas, que abordam dilemas cotidianos sobre direitos da criança e do adolescente. Catorze perguntas abertas compõem, ainda, o instrumento, incluindo temas como: conhecimento em direitos, dos detentores de direitos, dos deveres, do conhecimento a respeito do ECA e do Conselho Tutelar e das fontes de tal conhecimento. Os participantes deviam responder "sim" ou "não" diante de perguntas sobre o dilema apresentado, informando em alguns casos, se a situação apresentada era reconhecida por eles como justa/injusta, correta/incorreta, entre outros, e, em seguida, deviam justificar sua resposta.

O questionário sobre protagonismo juvenil (Anexo E) é composto por perguntas que investigaram a história prévia dos adolescentes em relação ao assunto – participação em atividades voluntárias, organizações que defendem os direitos da criança e do adolescente e o

conhecimento desses participantes a respeito do protagonismo. O instrumento foi construído para este estudo.

A ficha de levantamento a respeito da experiência no programa (Anexo F) buscou, ao final do programa, averiguar as aprendizagens, experiências e mudanças ocorridas com os adolescentes a partir da intervenção. Também solicitou que apontassem dúvidas e sugestões.

Instrumentos para Avaliação de Processo

Para o levantamento de dados para a avaliação de processo foi utilizado um diário de campo, o qual é um instrumento para apontar as observações realizadas na inserção ecológica ao longo da intervenção e comentários sobre o andamento do processo. O diário de campo permite a construção de conhecimento, agregando reflexões dos pesquisadores enquanto esses observam o fenômeno a ser estudado (Frizzo, 2008). A elaboração do diário de campo é indicada como uma das práticas importantes na realização de estudos que utilizam a inserção ecológica (Eschiletti Prati et al., 2008), principalmente por permitir o acesso a informações acerca dos processos proximais estabelecidos no contexto investigado.

No diário de campo podem ser apontados dados descritivos e reflexivos. Os descritivos englobam as informações sobre o contexto de observação – descrição do ambiente, dos participantes, das conversas, das reações, dos comportamentos, entre outros. Já os dados reflexivos dizem respeito aos aspectos relacionados aos investigadores: suas dúvidas, pensamentos, dilemas éticos e interpretações acerca dos acontecimentos observados (Frizzo, 2009). Todos os membros da equipe executora do programa elaboraram um diário de campo, registrando informações sobre os participantes, as atividades, além de impressões e sentimentos ocorridos durante o “Juventude em Cena”. Estes dados serviram como base para a discussão dos resultados obtidos nos demais instrumentos, principalmente os dados qualitativos, buscando dar validade ecológica aos achados. De acordo com Eschiletti Prati et al. (2008), a discussão dos diversos pontos de vista dos integrantes da equipe seria um facilitador para alcançar a validade ecológica, evitando interpretações equivocadas acerca do fenômeno estudado ou das situações presentes no contexto investigado.

Procedimentos

O projeto de tese foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS sob o Registro Número 25000.089325/2006-58 (Protocolo 2008/017) em acordo com a Resolução n. 196 (1996) do Conselho Nacional de Saúde. Pelo fato de já estar estabelecida a parceria com a SJDS, inicialmente, foi realizado contato com

representantes do órgão solicitando que indicassem adolescentes e profissionais de diferentes cidades da região metropolitana, nas quais são executados os programas, para a participação no Programa “Juventude em Cena”.

Após a definição do grupo de participantes, foram explicados os objetivos e procedimentos do estudo aos adolescentes, esclarecendo que podiam interromper sua participação a qualquer momento, assim que desejassem. Foram, então, enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G) para a permissão e assinatura dos pais dos adolescentes ou responsáveis. Foi, ainda, solicitado aos adolescentes que lessem e assinassem o TCLE (Anexo H), no qual constam informações básicas sobre o estudo.

Foi utilizada a inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2003) que requer que sejam considerados os quatro componentes da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – e demonstrada a interdependência entre eles. Tal método tem o propósito de “avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo” (Eschiletti Prati et al., 2008, p. 161). Nesta perspectiva, a pesquisadora deve realizar seu estudo no ambiente natural dos participantes, estabelecendo conversas formais e informais a fim de conhecer a cultura e os valores para entender a dinâmica do lugar. Apesar de o Programa “Juventude em Cena” ter sido realizado nas dependências da UFRGS, considera-se que foi possível acessar os microsistemas dos adolescentes através das ‘tarefas de casa’, nas quais realizaram atividades nas suas comunidades e trouxeram aspectos para serem discutidos no encontro seguinte. Entende-se que os processos proximais entre equipe e participantes também possibilitaram o acesso a informações importantes acerca dos demais contextos nos quais os adolescentes se desenvolvem, sendo que um novo microsistema foi criado (ver capítulo V). Os processos proximais são considerados “motores do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), uma vez que é através deles que são produzidos resultados na interação da pessoa com o meio ambiente (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Além disso, a análise dos processos proximais ocorridos entre pesquisadores e participantes é considerada um aspecto central na realização de estudos que utilizam a inserção ecológica (Eschiletti Prati et al., 2008).

Após consentirem a participação no estudo, os adolescentes do G1 foram submetidos ao pré-teste no primeiro encontro da capacitação. Os adolescentes do G2 foram entrevistados nos locais em que os programas sociais são executados em cada município.

Durante um primeiro momento do pré-teste, foram aplicados o questionário biossociodemográfico, o inventário para avaliar a situação dos direitos dos adolescentes

participantes e o questionário sobre o protagonismo juvenil. No mesmo dia, num segundo momento, foi aplicado o questionário sobre o conhecimento em direitos.

No pós-teste, realizado no último encontro da capacitação, os participantes responderam aos mesmos instrumentos do pré-teste. Além disso, responderam, ainda, uma ficha de levantamento a respeito da experiência no programa.

Após o estudo há a possibilidade de ser oferecida uma oportunidade aos adolescentes que compuseram o grupo comparação de participarem de uma capacitação em direitos humanos e cidadania. Ainda não há previsão para um novo programa. Entretanto, caso a ação de extensão universitária seja oferecida novamente, pretende-se convidar os componentes do grupo de comparação para participarem.

Resultados e Discussão

Buscou-se emparelhar os grupos de participantes e não participantes do Juventude em Cena quanto à idade, ao sexo e à escolaridade. Quanto ao sexo, no grupo projeto (G1), as adolescentes corresponderam a 28 (56%) e os adolescentes a 22 (44%). No grupo comparação (G2), 13 (59,1%) são do sexo feminino e 9 (40,9%), do masculino. Os adolescentes integrantes do projeto tinham idades entre 12 e 18 anos ($M=14,46$; $SD=1,38$) e os não integrantes, entre 11 e 18 anos ($M=14,05$; $SD=1,91$). A prevalência de adolescentes do sexo feminino nos dois grupos desafia dados apontados pela literatura de que as meninas costumam não ser tão ativas e participar menos na comunidade, por questões de socialização, educação e condições de vida, mostrando-se, em geral, mais tímidas e menos preparadas para os papéis públicos que os meninos (Liebel, 2007).

Observa-se que os grupos eram homogêneos em relação ao sexo, idade, escolaridade do participante e escolaridade dos pais, sendo que não houve diferença significativa entre os grupos em T1. O mesmo ocorreu com o escore em conhecimento em direitos e o escore da situação dos direitos dos adolescentes. Esses dados indicam que é possível comparar os dois grupos após o programa, com o intuito de verificar se o mesmo influenciou o grupo projeto. A Tabela 2 apresenta os dados biossociodemográficos dos adolescentes do G1 e do G2 em T1. A Tabela 3 apresenta as percentagens de idades dos adolescentes e a Tabela 4, as das séries que frequentavam em T1.

Dos adolescentes do G1, 36 (72%) já repetiram o ano na escola e o mesmo ocorreu com 13 (59,1%) do G2. Quando questionados se haviam abandonado a escola alguma vez, dois (4,3%) dos adolescentes de G1 responderam que sim, 45 (95,7%), que não e três (6%) não responderam. Do G2, dois (9,5%) confirmaram, 19 (90,5%) negaram e um (4,5%) não

respondeu. Esses dados demonstram a defasagem escolar de parte da amostra, já que por terem, no mínimo, 12 anos, os adolescentes deveriam estar pelo menos na 6ª série (atual 7º ano do ensino fundamental) e há vários em séries anteriores a essa. Taxas altas de defasagem escolar ainda são uma realidade comum no Brasil, sendo que a taxa de defasagem série/idade no ensino fundamental era de 24,2% de alunos da rede pública de ensino da área urbana do país e 24,5% do RS, em 2010 (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>). Essa característica dos participantes pode ser considerada um fator de dificuldade para a compreensão dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Tabela 2. *Dados Biossociodemográficos dos Adolescentes do G1 e do G2 no Pré-teste (T1)*

	Total (%)	Projeto (G1)	Comparação (G2)	<i>p</i> ^a
<i>Sexo</i>				
Feminino	41 (57)	28 (56)	13 (59)	<i>ns</i>
Masculino	31 (43)	22 (44)	09 (41)	
Idade (Média, SD) ^b	14.33 (1.56)	14.46 (1.39)	14.05 (1.91)	<i>ns</i>
<i>Escolaridade</i>				
2ª-4ª série	09 (13)	08 (16)	01 (05)	<i>ns</i>
5ª-8ª série	48 (67)	29 (59)	19 (86)	
1º-3º ano	14 (20)	12 (25)	02 (9)	
<i>Escolaridade Mãe^c</i>				
Analfabeta	04 (11)	02 (09)	02 (14)	<i>ns</i>
Até Ensino Médio Incompleto	29 (78)	19 (82)	10 (72)	
Ensino Médio Completo/Superior Incompleto	04 (11)	02 (09)	02 (14)	
<i>Escolaridade Pai^d</i>				
Até Ensino Médio Incompleto	26 (96)	16 (94)	10 (100)	<i>ns</i>
Ensino Médio Completo/Superior Incompleto	01 (04)	01 (06)	00 (00)	
Escore Conhecimento em Direitos (Média,SD) ^{b,e}	14.76 (2.85)	14.69 (2.67)	14.91 (3.26)	<i>ns</i>
Escore Situação de Direitos (Média, SD) ^b	22.86 (3.19)	22.70 (3.42)	23.23 (2.65)	<i>ns</i>

Nota. ^aQui-Quadrado (Pearson), ^bTeste t para amostras independentes, ^c35 casos *missing*, ^d45 casos *missing*, ^e01 caso *missing*

Tabela 3. *Percentual da Idade dos Adolescentes Participantes e Não Participantes do Juventude em Cena*

Idade	G1	G2
	Participantes	Não participantes
11	0	4,5
12	8	18,2
13	16	27,3
14	26	9,1
15	34	18,2
16	6	9,1
17	8	9,1
18	2	4,5

Tabela 4. *Percentual da Escolaridade dos Adolescentes Participantes e Não Participantes do Juventude em Cena*

Escolaridade	G1	G2
	Participantes	Não participantes
2ª série	2,0	0
3ª série	4,0	0
4ª série	10,0	4,5
5ª série	8,0	27,3
6ª série	26,0	31,8
7ª série	10,0	9,1
8ª série	14,0	18,2
1ºano	16,0	9,1
2ºano	6,0	0
3ºano	2,0	0
Não respondeu	2,0	0

Os dados obtidos por meio do Questionário Biossociodemográfico indicam que dos adolescentes participantes do Juventude em Cena, 27 (54%) não têm os pais (casal) morando juntos e o mesmo ocorre com nove (40,9%) dos adolescentes do G2. Esses dados demonstram que, nos dois grupos, ter os pais separados é uma realidade comum para os adolescentes pesquisados. Ainda a respeito da configuração familiar, a média de irmãos de acordo com as respostas dos participantes de cada grupo foi: G1 ($M=3,98$; $SD=2,44$) e G2 ($M=4,41$; $SD=2,55$).

Em relação ao trabalho, 11 (22,9%) do G1 e dois (9,1%) do G2 afirmaram exercer alguma atividade laboral. Do G1, 37 (77,1%) não trabalhavam e dois (4%) não responderam. Do G2, 20 (90,9%) não trabalhavam. As ocupações citadas pelos adolescentes do G1 foram reciclagem – relatada por dois adolescentes, construção civil, panfletagem, recreacionista e artesão, babá, aprendiz e setor de recursos humanos, sendo que alguns (três) não responderam sobre a atividade exercida. No G2, uma adolescente referiu que trabalhava como assistente administrativa e outra “fazendo calçado”. Quando questionados se deixavam de ir à escola devido à atividade de trabalho, 10 dos que trabalhavam do G1 negaram e um não respondeu. No G2, as duas negaram. Em T2, 10 (20%) do G1 e seis (27,3%) do G2 relataram que trabalhavam. As atividades laborais citadas pelos participantes do G1 foram faxina, auxílio no trabalho dos pais – relatado por dois adolescentes, panfletagem, trabalho em restaurante, em casa, como manicure, como artesão, “fazendo calçado” e como secretária. As do G2 foram artesão, “fazendo calçado” – por dois adolescentes, secretária, em um restaurante e outros. Nota-se que as atividades citadas consistem em trabalhos que não costumam exigir formação e nível instrucional alto. Ademais, são ocupações que estão dentre as mais comuns da Região Sul do país: serviços (inclusive os domésticos), agronegócio e indústria (www.educacional.com.br/reportagens/criancasdobrasil/trabalho_infantil_mapa.asp).

Quando questionados se possuíam título de eleitor, sete (14%) do G1 e três (13,6%) do G2 responderam que sim. Dos adolescentes do G1 que possuíam, três (42,8%) afirmaram ter votado e

nenhum do G2 havia tido essa experiência. Tendo em vista que apenas oito (16%) dos adolescentes do G1 e cinco (22,7%) do G2 tinham idade para solicitar o título de eleitor, pode-se considerar que a intenção de praticar a cidadania através da participação política estava presente. Em T2, os dados sobre a posse do título de eleitor mantiveram-se. Dos que afirmaram possuir o documento, sete (14%) do G1 e três (13,6%) do G2 disseram já haver votado. Levando em consideração os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), de diminuição de busca pelo título de pessoas de 16 a 18 anos e de votantes dessa faixa etária nas últimas eleições (TSE, 2011), entende-se que os adolescentes dos dois grupos são exceções, demonstrando interesse em exercer a participação política.

Situação dos direitos dos adolescentes

Os adolescentes também responderam a um inventário sobre direitos, no qual deveriam refletir sobre a garantia ou violação de seus direitos e dos de seus pares no cotidiano. Em relação à percepção dos adolescentes sobre a situação desses direitos, a Tabela 5 apresenta a frequência e percentagem das respostas “verdadeiro” ou “falso” a cada item respondido pelos dois grupos – projeto e comparação – no pré-teste.

De maneira geral, os adolescentes do G1 e do G2 relataram ter seus direitos reconhecidos em T1. Os direitos mais reconhecidos no G1 foram direito à identidade e ao registro civil; à convivência familiar e à educação. No G2, foram direito à identidade e ao registro civil; à proteção contra a negligência; o direito à prevenção especial relativa a produtos – às revistas com conteúdo impróprio para menores de 18 anos – que prejudicam o desenvolvimento; à educação e ao lazer. Já o menos reconhecido dentre os adolescentes do G1 foi o direito à prioridade de atendimento. No G2, foram o direito à prioridade de atendimento e o direito à proteção diante de violência, crueldade, representada pelas práticas de educação coercitivas. Esses achados estão de acordo com dados divulgados sobre direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Conforme a pesquisa Estatística do Registro Civil de 2007, realizada pelo IBGE (IBGE, 2007), a taxa de sub-registros no Brasil é de 12,2%, sendo a Região Sul a que apresenta melhor cobertura de nascimentos, com índice de sub-registros de apenas 1,4%. O acesso à educação vem crescendo. No entanto, ainda são necessárias modificações no sistema de ensino para que a sua qualidade seja aprimorada, superando os preocupantes índices de analfabetismo funcional e buscando combater a evasão escolar (SDH/PR, 2010a). Em relação à prioridade de atendimento, há dificuldade de achar dados sobre esse direito. Entretanto, como há vários grupos de pessoas que são considerados prioritários – crianças e adolescentes; idosos; mulheres vítimas de violência doméstica, talvez esse seja um entrave para as equipes dos serviços de saúde conseguirem cumprir o atendimento prioritário ao público infanto-juvenil.

Ao responderem o item que aborda o direito à participação na escola – expressar a opinião e ter consideração dos professores, tanto no G1 (78%) quanto no G2 (77,3%), muitos adolescentes reconheceram esse direito. Percentagem mais elevada da que foi encontrada em outro estudo com adolescentes que abordou essa temática (Souza, 2008). A participação no contexto familiar também foi reconhecida por muitos adolescentes do G1 (68%) e do G2 (72,7%) – índices um pouco mais baixos dos encontrados em Souza (2008). A respeito da participação em entidades estudantis, a maioria dos adolescentes do G1 (90%) e do G2 (86,4%) também reconheceu esse direito, resultado bem semelhante aos achados de Souza (2008). Entendem-se como satisfatórios os resultados sobre participação no contexto familiar, uma vez que a família é um contexto propício para a promoção de participação responsável e da educação voltada à comunicação e ao diálogo desde a primeira infância (Casas et al., 2008). Nota-se que esses dois microsistemas – família e escola – que costumam ser os mais frequentados pelos adolescentes, são locais que propiciam a participação e essa característica pode facilitar o exercício desse direito em outros contextos em que há mais processos decisórios importantes para os adolescentes (Shier, 2009). Entretanto, nesses três itens, apenas foi abordada uma perspectiva dos direitos ou o interesse por tais práticas. Por exemplo, na escola foi questionado se os adolescentes consideravam que eram ouvidos por seus professores e, caso tivessem interesse, participavam de associações estudantis, mas não questionava a respeito da participação efetiva em grêmios estudantis ou conselhos escolares. Portanto, esses aspectos podem ser melhor explorados em estudos futuros a respeito dessa temática.

O direito à proteção contra violência, relacionado a práticas educativas violentas no contexto familiar destaca-se, sendo que 50% dos participantes do G1 afirmaram já ter apanhado e 77,3% do G2. Esses resultados ilustram a cultura ainda presente em nosso país, a qual tem como pressuposto que educação e disciplina podem ser transmitidas a partir de castigos físicos, o que demonstra a influência do macrosistema na opinião dos adolescentes pesquisados. Não surpreende o fato de grande parcela da sociedade ser contrária ao Projeto de Lei 7.672/2010 que estabelece a proibição de qualquer tipo de castigo físico e tratamento humilhante na educação de crianças e adolescentes, prevendo encaminhamento das vítimas e dos agressores – pais que utilizarem castigos físicos com seus filhos – para tratamento psiquiátrico. Tal projeto foi aprovado em 14/12/2011 e, para ser sancionado, precisa ainda passar pelo Senado. Esses achados também ilustram a ideia equivocada que, muitas vezes, está presente nas famílias, de que os filhos são propriedade dos pais, permitindo que os progenitores façam o que quiserem com seus filhos, concepção contrária à construção da cultura de direitos (Shier, 2009). Ideia contrária aos princípios trazidos pela CDC e pelo ECA, de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e, portanto, devem ser protegidos e respeitados. Esse modo violento com que muitas famílias tratam crianças e

adolescentes, atualmente, tem origem no chamado paternalismo tradicional (Liebel, 2007). Nesse paternalismo, também conhecido como “adultocentrismo” ou concepção de crianças e adolescentes como “ainda não” adultos, esses sujeitos são totalmente subordinados e os adultos sabem o que é melhor para esse público e quais são suas demandas e necessidades. Nesse tipo de relação entre adultos e crianças/adolescentes, as normas são pré-estabelecidas e não há espaço para debate, não se pode negociar (Liebel, 2007).

O direito à prevenção especial relativa a produtos que prejudicam o desenvolvimento mostrou-se um pouco ameaçado no G2, visto que 54,5% afirmaram já ter comprado cigarro e 45,5%, bebida alcoólica. Mesmo que alguns comentassem que não haviam comprado para consumo próprio, esses dados demonstram por um lado, o descuido de pais, responsáveis e demais familiares ou amigos que solicitavam essa compra aos adolescentes. Por outro, denunciam o descaso de alguns estabelecimentos comerciais que ignoram o ECA e contribuem para a violação de direitos da população infanto-juvenil. Também chama atenção nesse grupo a violação do direito ao respeito, uma vez que 45,5% dos adolescentes do G2 afirmaram que seus pais já mexeram nos seus pertences. Por vezes, a preocupação em proteger os filhos faz com que pais tenham esse tipo de atitude. No entanto, há um limite tênue entre estar a par do que ocorre com os filhos, acompanhando suas atividades, grupo de amigos, entre outros, e invadir sua privacidade ao mexer em seus objetos pessoais. Há muito casos em que, para evitar a reprodução da educação autoritária que receberam, os pais, costumam negar a sua autoridade. Por outro lado, utilizam outras estratégias de controle dos filhos como câmeras nas escolas, GPS nos celulares, espiada nos pertences dos filhos sem a devida autorização (Caetano, 2009). Há muitas discussões a respeito do assunto e profissionais buscando orientar os pais a como proteger seus filhos sem violar o direito à privacidade. Apesar da polêmica, entende-se que a melhor maneira de lidar com essa questão é manter sempre o diálogo com os(as) filhos(as), estabelecendo uma relação de confiança para que o(a) adolescente sinta-se à vontade para contar os acontecimentos aos pais e para que esses não precisem invadir a privacidade dos filhos a fim de protegê-los.

Tanto no G1 quanto no G2, nota-se uma certa ameaça ao direito à “convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes” (Art. 19 do ECA), já que 46% do G1 e 45,5% do G2 relataram já ter convivido com usuários de álcool e drogas. Esse é um direito, por vezes, difícil de garantir, visto que, nas próprias famílias é comum o uso de álcool, inclusive a permissão e estímulo por parte dos pais para que os adolescentes façam uso. Ademais, ao tomar conhecimento da história dos participantes do Juventude em Cena ao longo do programa, soube-se que havia um adolescente que já tivera envolvimento com o tráfico de drogas; que o irmão de uma das adolescentes estava preso por ser flagrado com substâncias ilícitas. Então, sabe-se que, infelizmente, os adolescentes não estavam

livres da convivência com pessoas usuárias. Um dos desafios para a equipe do programa seria buscar passar valores e alternativas diferentes das realidades com os quais os adolescentes estavam acostumados. Por uma limitação do inventário, de não indicar a frequência desse tipo de convívio, não é possível saber, dentre outros fatores, se essa situação realmente poderia afetar o desenvolvimento dos pesquisados. Essa convivência pode ser entendida desde a presença dessas pessoas em uma festa, configurando um contato eventual, até a presença cotidiana de amigos, pais ou familiares que apresentam tal comportamento (Souza, 2008).

Ainda no G2, observa-se o direito ao lazer um pouco ameaçado, visto que 45,5% relataram que seu bairro não possui espaços para lazer.

Tabela 5. *Frequência e percentagem de cada item do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T1*

Item	Direito avaliado	Grupo Projeto (G1)			Grupo Comparação (G2)		
		Verdadeiro f (%)	Falso f (%)	Sem resposta f (%)	Verdadeiro f (%)	Falso f (%)	Sem resposta f (%)
1. Quando vou ao posto de saúde, sou atendido antes dos adultos.	Direito à prioridade de atendimento (Art. 4 do ECA)	12 (24%)	36 (72%)	2 (4%)	3 (13,6%)	19 (86,4%)	–
2. Quando criança, trabalhei para ajudar no sustento da família.	A proibição ao trabalho de menores de 14 anos, salvo condição de aprendiz (Art. 60 do ECA)	17 (34%)	33 (66%)	–	3 (13,6%)	19 (86,4%)	–
3. Já apanhei de um adulto de minha família.	Proteção diante de violência, crueldade, etc. (Art. 5 do ECA)	25 (50%)	24 (48%)	1 (2%)	17 (77,3%)	5 (22,7%)	–
4. Tenho certidão de nascimento.	Direito à identidade e ao registro civil (relacionado ao Art. 102 do ECA)	46 (92%)	2 (4%)	2 (4%)	22 (100%)	–	–

Tabela 5. *Frequência e percentagem de cada item do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T1 (continuação)*

Item	Direito avaliado ao Art. 102 do Eca	Grupo Projeto (G1)		Grupo Comparação (G2)	
		V	F	V	F
5. Já precisei ir a um posto de saúde ou hospital e fui atendido.	Direito à saúde/ ao atendimento médico (Art.11 do ECA)	43 (86%)	7 (14%)	20 (90,9%)	2 (9,1%)
6. Na escola, considero que meus professores dão importância para a minha opinião.	Direito à liberdade de opinião e de expressão (Art. 16, inciso II do ECA) no contexto escolar	39 (78%)	11 (22%)	17 (77,3%)	5 (22,7%)
7. Eu já comprei cigarro.	Proibição de venda de produtos que causem dependência (Art. 81, inciso III do ECA)	14 (28%)	36 (72%)	12 (54,5)	10 (45,5)
8. Já peguei meus pais mexendo em minhas coisas pessoais e secretas.	Direito ao respeito (Art.17 do ECA)	19 (38%)	31 (62%)	10 (45,5)	12 (54,5)
9. Fui discriminado pela minha religião.	Direito à liberdade de crença e culto religioso (Art.16 do ECA) e à proteção contra à discriminação (Art. 5 do ECA)	5 (10%)	45 (90%)	3 (13,6%)	19 (86,4%)
10. No meu bairro, há locais para praticar esportes.	Direito ao esporte (relacionado ao Art. 59 do ECA) e à liberdade para praticar esportes (Art. 16, inciso IV do ECA)	40 (80%)	10 (20%)	15 (68,2%)	7 (31,8%)
11. Eu já busquei ajuda de pessoas mais velhas quando estava com problemas e elas me auxiliaram.	Direito a buscar refúgio, auxílio e orientação (Art.16, inciso VII do ECA)	42 (84%)	8 (16%)	18 (81,8%)	4 (18,2%)
12. Meus pais ouvem minhas opiniões em decisões de família.	Direito à liberdade de opinião e expressão (Art. 16, inciso II do ECA) e à participação no contexto familiar.	34 (68%)	16 (32%)	16 (72,7%)	6 (27,3%)
13. Já comprei revistas proibidas para menores de 18 anos.	Proibição de venda de produtos inadequados a crianças e adolescentes (Art. 81, inciso V do ECA)	8 (16%)	42 (84%)	1 (4,5%)	21 (95,5%)
14. Já passei fome.	Direito à alimentação (parte do Art. 4 do ECA que retrata os direitos fundamentais)	9 (18%)	41 (82%)	5 (22,7%)	17 (77,3%)
15. Já convivi com pessoas que usavam drogas e álcool.	Direito à “convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes” (Art. 19 do ECA)	23 (46%)	27 (54%)	10 (45,5)	12 (54,5)
16. Sempre morei com minha família.	Direito à convivência familiar (Art. 19 do ECA)	39 (78%)	11 (22%)	19 (86,4%)	3 (13,6%)
17. Eu vou à escola.	Direito à educação (Art. 53 do ECA)	49 (98%)	1 (2%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)
18. Eu já comprei bebida alcoólica.	Proibição de venda de bebidas alcoólicas (Art. 81, inciso II do ECA)	17 (34%)	33 (66%)	10 (45,5)	12 (54,5)
19. Eu acho que um adolescente que não tem família deve ter o direito de morar em um abrigo.	Medida de proteção diante da falta dos pais ou responsável (Art. 98, inciso II e art. 101, inciso VII do ECA)	45 (90%)	5 (10%)	22 (100%)	—
20. Mesmo que eu não quisesse ir à escola, alguém me obrigaria.	Dever dos pais ou responsáveis de garantir o direito à educação (Art. 53 e Art. 55 do ECA)	34 (68%)	16 (32%)	14 (63,6%)	8 (36,4%)

Tabela 5. *Frequência e percentagem de cada item do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T1 (continuação)*

Item	Direito avaliado ao Art. 102 do Eca	Grupo Projeto (G1)		Grupo Comparação (G2)			
		V	F	V	F		
21. Alguém já me deixou trancado(a) em casa, proibido(a) de sair.	Direito à liberdade de ir e vir (Art. 15 e Art. 16, inciso I do ECA)	6 (12%)	44 (88%)	–	2 (9,1%)	20 (90,9%)	–
22. Tive que sair de casa, pois minha família não podia me sustentar.	Direito à convivência familiar (Art. 22 e Art. 33 do ECA)	4 (8%)	46 (92%)	–	1 (4,5%)	21 (95,5%)	–
23. Quando quero, participo de atividades culturais (teatro, cinema, visitas a museus).	Direito à cultura (Art. 59 do ECA)	44 (88%)	6 (12%)	–	19 (86,4%)	3 (13,6%)	–
24. Eu tenho tempo para fazer as atividades que gosto.	Direito ao lazer (Art. 16, inciso IV e Art. 59 do ECA)	45 (90%)	5 (%)	–	21 (95,5%)	1 (4,5%)	–
25. Eu fui ou alguém me levou a um profissional (médico, psicólogo), quando estava me sentindo mal.	Direito ao atendimento médico (Art. 11 do ECA)	39 (78%)	11 (22%)	–	19 (86,4%)	3 (13,6%)	–
26. Já houve momentos em que me senti desprotegido por minha família.	Direito à proteção contra a negligência (Art. 5 do ECA)	19 (38%)	31 (62%)	–	7 (31,8%)	15 (68,2%)	–
27. Já fui discriminado pela cor de minha pele.	Direito à proteção contra a discriminação (Art. 5 do ECA)	10 (20%)	40 (80%)	–	7 (31,8%)	15 (68,2%)	–
28. Quando fiquei doente, minha família cuidou de mim.	Direito à proteção contra a negligência (Art. 5 do ECA)	44 (88%)	6 (12%)	–	22 (100%)	–	–
29. Alguém já passou dos limites comigo, ao tocar meu corpo.	Direito à proteção contra a exploração e violência (Art.5 do ECA)	10 (20%)	40 (80%)	–	2 (9,1%)	20 (90,9%)	–
30. Se é de meu interesse, participo de organizações estudantis na minha escola.	Direito de organização e participação em entidades estudantis (Art. 53, inciso IV do ECA)	45 (90%)	5 (10%)	–	19 (86,4%)	3 (13,6%)	–
31. Eu acho que um adolescente que trabalha deve ter direito de realizar seu trabalho em horários e locais que não atrapalhem sua ida à escola.	Direito dos adolescentes à proteção contra o trabalho (relacionado ao Art. 67 do ECA – o que é vetado aos adolescentes trabalhadores)	43 (86%)	6 (12%)	1 (2%)	22 (100%)	–	–
32. Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e estiver privado de liberdade deve ter o direito de estudar e praticar esportes.	Direitos do adolescente privado de liberdade (Art. 124, incisos XI e XII do ECA)	42 (84%)	8 (16%)	–	18 (81,8%)	4 (18,2%)	–
33. Eu acho que um adolescente que está no hospital tem o direito de ficar acompanhado o tempo todo de um de seus pais.	Direito à permanência de um dos pais em caso de internação em hospital (Art.12 do ECA)	47 (94%)	2 (4%)	1 (2%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)	–
34. Eu acho que um adolescente que usa cadeiras de rodas deve ter o direito de frequentar a escola.	Direito dos pares (nesse caso dos adolescentes portadores de necessidades especiais) à educação (Art. 54, inciso III do ECA)	43 (86%)	7 (14%)	1 (2%)	22 (100%)	–	–
35. No meu bairro, há espaços para lazer.	Direito ao lazer (relacionado ao Art. 59 do ECA – dever dos municípios destinar recursos a espaços de lazer, etc.)	34 (68%)	16 (32%)	–	12 (54,5)	10 (45,5)	–
36. Fui castigado por meus pais injustamente.	Direito à proteção contra violência e opressão (Art. 5)	16 (32%)	34 (68%)	–	2 (9,1%)	20 (90,9%)	–

Tabela 5. *Frequência e percentagem de cada item do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T1 (continuação)*

Item	Direito avaliado ao Art. 102 do Eca	Grupo Projeto (G1)		Grupo Comparação (G2)		
37. Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e está privado de liberdade deve ter o direito de ser tratado com respeito e dignidade.	Direitos do adolescente privado de liberdade (Art. 124, inciso V do ECA)	38 (76%)	11 (22%)	1 (2%)	15 (68,2%)	7 (31,8%)
38. Eu acho que um adolescente que tem uma doença e precisa tomar remédio todos os dias, tem o direito de receber o medicamento gratuitamente do governo.	Direito à saúde (relacionado ao parágrafo 2º do Art.11 do ECA)	46 (92%)	4 (8%)	–	22 (100%)	–

Optou-se por não analisar os dados do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes em T2, visto que o programa não teria como influenciar nas violações ocorridas em T1. Somente foram avaliados os itens da dimensão reconhecimento dos direitos dos pares, pois a opinião sobre esses poderia sofrer influência do programa. A Tabela 6 apresenta a frequência e percentagem das respostas aos itens dessa dimensão em T2.

Em relação à dimensão reconhecimento do direito dos pares, os dados indicam que, no G1, alguns itens tiveram pequena diminuição no número de participantes favoráveis a tais direitos, como o caso dos itens 31 (2%) e 33 (4%), considerando as respostas de T1 para T2. Outros apresentaram um leve aumento, como os itens 19 (2%), 32 (6%) e 38 (4%) e, ainda outros, tiveram um acréscimo maior, caso dos itens 34 (12%) e 37 (14%). No G2, alguns itens não apresentaram alterações – 19, 32, 34 e 38 –, um diminuiu – 31 (4,5%) – e dois aumentaram – 33 (4,5%) e 37 (22,7%) – as respostas favoráveis aos direitos. Houve mudanças nos dois grupos, considerando os dados de T1 para T2, então, não se pode atribuí-las ao Juventude em Cena. Um dos itens que chama a atenção é o 37, o qual aborda o direito ao respeito aos adolescentes em conflito com a lei e que aumentou bastante, principalmente no G2. Em outro estudo sobre essa temática (Souza, 2008), o público adolescente não se mostrou tão favorável a esse direito.

Foram, ainda, calculadas as médias e os desvios-padrão da dimensão reconhecimento do direito dos pares dos dois grupos nos dois tempos. O G1 apresentou $M=6,08$; $SD=1,58$ em T1 e $M=6,4$; $SD=0,92$ em T2. O G2 teve $M=6,45$; $SD=0,8$ no T1 e $M=6,68$; $SD=0,56$ no T2. Nota-se que houve um pequeno aumento das médias nos dois grupos, em T2, sendo que a média do G1 sofreu um aumento maior que a média do G2. Considera-se que são médias altas, uma vez que o somatório máximo de pontos nessa dimensão é sete (sete itens), o que demonstra o reconhecimento dos adolescentes em relação ao direito de seus pares. Esse aumento na média parece indicar que o programa teve êxito em informar sobre os direitos de

adolescentes em situações específicas como o conflito com a lei; a deficiência física; o trabalho; dentre outras.

Tabela 6. *Frequência e Percentagem de Cada Item da Dimensão de Reconhecimento do Direito dos Pares do Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes no T2*

Item	Direito avaliado	Grupo Projeto (G1)			Grupo Comparação (G2)		
		Verdadeiro f (%)	Falso f (%)	Sem resposta f (%)	Verdadeiro f (%)	Falso f (%)	Sem resposta f (%)
19. Eu acho que um adolescente que não tem família deve ter o direito de morar em um abrigo.	Medida de proteção diante da falta dos pais ou responsável (Art. 98, inciso II e art. 101, inciso VII do ECA)	46 (92%)	4 (8%)	–	22 (100%)	–	–
31. Eu acho que um adolescente que trabalha deve ter direito de realizar seu trabalho em horários e locais que não atrapalhem sua ida à escola.	Direito dos adolescentes à proteção contra o trabalho (relacionado ao Art. 67 do ECA – o que é vetado aos adolescentes trabalhadores)	42 (84%)	6 (12%)	2 (4%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)	–
32. Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e estiver privado de liberdade deve ter o direito de estudar e praticar esportes.	Direitos do adolescente privado de liberdade (Art. 124, incisos XI e XII do ECA)	45 (90%)	5 (10%)	–	18 (81,8%)	4 (18,2%)	–
33. Eu acho que um adolescente que está no hospital tem o direito de ficar acompanhado o tempo todo de um de seus pais.	Direito à permanência de um dos pais em caso de internação em hospital (Art.12 do ECA)	45 (90%)	4 (8%)	1 (2%)	22 (100%)	–	–
34. Eu acho que um adolescente que usa cadeiras de rodas deve ter o direito de frequentar a escola.	Direito dos pares (nesse caso dos adolescentes portadores de necessidades especiais) à educação (Art. 54, inciso III do ECA)	49 (98%)	1 (2%)	–	22 (100%)	–	–
37. Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e está privado de liberdade deve ter o direito de ser tratado com respeito e dignidade.	Direitos do adolescente privado de liberdade (Art. 124, inciso V do ECA)	45 (90%)	5 (10%)	–	20 (90,9%)	2 (9,1%)	–
38. Eu acho que um adolescente que tem uma doença e precisa tomar remédio todos os dias, tem o direito de receber o medicamento gratuitamente do governo.	Direito à saúde (relacionado ao parágrafo 2º do Art.11 do ECA)	48 (96%)	2 (4%)	–	22 (100%)	–	–

Conhecimento em Direitos

Para avaliar o conhecimento dos adolescentes a respeito dos seus direitos, foi solicitado a eles que respondessem questões que continham dilemas do cotidiano e, em algumas, que justificassem suas respostas. A Tabela 7 apresenta as frequências e percentagens de cada um dos dilemas respondidos pelo grupo projeto em T1 e T2. A Tabela 8 apresenta os mesmos dados relativos ao grupo comparação.

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
1. Ana é sua colega de aula estrangeira (de outro país) que não fala muito bem o português. Ela fará um papel em uma peça de teatro do colégio. A turma pensa que, por isso, a peça não sairá tão bem quanto gostariam. Você acha que mesmo assim ela deveria participar da peça?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC), o direito à participação em atividades artísticas e culturais (Art. 31 da CDC e Art. 71 do ECA) e direito à convivência comunitária (Art. 19 do ECA)	48 (96%)	2 (4%)	45 (90%)	5 (10%)
2. Ahmed é um menino que participa de todas as festas do colégio com seus amigos. Sua religião proíbe que ele coma carne de porco. Nas ocasiões que servem este tipo de carne ele nunca come. Está planejada uma festa da escola onde será servido somente carne de porco. Na sua opinião, para que Ahmed se sinta igual aos outros, deveriam mudar o cardápio da festa? OBS: Em T2: 3 missings	Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (Art. 14 da CDC e Art. 16 do ECA) e direito à cultura das minorias (Art. 30 da CDC)	29 (58%)	21 (42%)	25 (50%)	22 (44%)
3. Você recebeu uma carta de um amigo ou amiga e seus pais a leram. Você ficou chateado(a)?	Direito à intimidade e proteção da vida privada (Art. 16 da CDC) e o direito ao respeito que abrange preservação dos espaços e objetos pessoais (Art. 17 do ECA)	28 (56%)	22 (44%)	26 (52%)	24 (48%)

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
4. Seus pais querem te matricular em uma atividade que você não gosta, mas que eles pensam ser muito importante para você. Você acha que é justo que seus pais te façam realizar esta atividade se você prefere fazer outras? OBS: Em T1: 1 missing; em T2: 1 missing	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	16 (32%)	33 (66%)	8 (16%)	41 (82%)
	Direito a não serem separados dos pais contra sua vontade (Art. 9 da CDC), ao direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento (Art. 27 da CDC) e ao direito à convivência familiar e comunitária (Art. 19 do ECA).	12 (24%)	38 (76%)	10 (20%)	40 (80%)
5. Os pais de Maria e Paulo não podem cuidar dos dois. Na sua opinião, seria bom que durante um tempo um dos dois fosse viver com outra família que mora em outra cidade?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	46 (92%)	4 (8%)	42 (84%)	8 (16%)
	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)				
6. Os pais de uma menina de sua aula se separaram. Você acha que ela pode dar sua opinião com quem gostaria de viver?					

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)	Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)
7. Sua família foi viver em outra zona da cidade. Por isso, você terá que ir para outro colégio onde não conhece ninguém e não poderás continuar brincando com seus amigos atuais. Você acha isso justo?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	16 (32%)	34 (68%)	12 (24%)	38 (76%)
	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC), liberdade de opinião e expressão (Art. 16, parágrafo II do ECA) e o direito à liberdade de buscar e receber informações ou idéias de todo tipo, por qualquer meio escolhido por ele ou ela, com as restrições previstas por lei (Art. 13 da CDC)	25 (50%)	25 (50%)	22 (44%)	28 (56%)
9. Ruanda é um país muito pobre que está na África. Em muitos lugares não existem professores para todas as crianças. Sua professora decidiu ir para lá dar aula para essas crianças por três meses. Acha que é correto que sua professora não venha dar aula para vocês durante esse tempo? Em T2: 1 missing	Direito à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA)	34 (68%)	16 (32%)	37 (74%)	12 (24%)
	Direito à liberdade de reunião e associação (Art. 15 da CDC) e liberdade de ir e vir (Art. 16, parágrafo I do ECA)	31 (62%)	19 (38%)	27 (54%)	23 (46%)
10. Você e seus amigos pensaram em fazer uma gincana na festa junina que haverá no teu bairro. Os organizadores decidiram que vocês podem fazer, desde que junto com seus pais. Você acha isso justo?	Direito à liberdade de reunião e associação (Art. 15 da CDC) e liberdade de ir e vir (Art. 16, parágrafo I do ECA)	31 (62%)	19 (38%)	27 (54%)	23 (46%)

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)	Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)
11. Marta fica em casa nos finais de semana, enquanto seus amigos viajam juntos. Ela também gostaria de ir, mas seus pais preferem que ela fique com eles. Você acha isso certo? Em T2: 1 <i>missing</i>	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA) e o direito ao ócio, brincar e tempo livre (Art. 31 da CDC e art. 71 do ECA)	19 (38%)	31 (62%)	9 (18%)	40 (80%)
	Direito à proteção contra qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir na educação (Art. 32 da CDC e Art.60 do ECA)	11 (22%)	39 (78%)	6 (12%)	44 (88%)
12. Um dia, Marcos, um colega de aula, não pode ir para a escola, pois teve que ajudar seu pai no trabalho. Você acha justo que Marcos tenha que trabalhar?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC), à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA) e à liberdade para buscar auxílio, refúgio e orientação (Art.16, parágrafo VII do ECA)	41 (82%)	8 (16%)	42 (84%)	8 (16%)
	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)	36 (72%)	13 (26%)	35 (70%)	14 (28%)
13. Você tem um amigo que se comporta muito mal na escola, não deixando você e seus colegas realizarem as atividades da aula. Muitos professores da escola querem expulsá-lo, mas tem uma professora que diz que todos os colegas da sala deveriam ajudá-lo a comportar-se. Você acredita que deve ser feito o que diz esta professora? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i>					
14. Isabel é cega e frequenta uma escola especial, mas ela gostaria de ir à escola com seus amigos. Você acredita que ela tem direito de ir a uma escola de crianças que conseguem enxergar? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 1 <i>missing</i>					

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)	Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)
15. Os pais de João estão conversando sobre onde ir nas férias de verão e não perguntam nada para ele. Você acha que deveriam perguntar ao João o que ele gostaria de fazer? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 1 <i>missing</i>	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16, parágrafo II do ECA)	47 (94%)		44 (88%)	5 (10%)
	Direito à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA), a um nível de vida adequado para seu desenvolvimento (Art. 27 da CDC) e à liberdade de buscar auxílio, refúgio e orientação (Art. 16, parágrafo VII do ECA)	26 (52%)	2 (4%)	22 (44%)	27 (54%)
16. José está passando por um momento difícil na escola, pois pegou recuperação em muitas matérias. Seu pai lhe disse que ele tem que aprender a solucionar seus problemas na escola. Você acredita que é justo que José tenha que se esforçar sozinho para passar de ano? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 1 <i>missing</i>	Direito à proteção (Art. 5 do ECA)		23 (46%)		
	Direito à proteção (Art. 5 do ECA) e a não trabalhar (Art. 60 do ECA).	14 (28%)		10 (20%)	37 (74%)
17. Luiza contou a uma amiga que apanha de seus pais quando faz alguma coisa errada. Você acha que isso que os pais dela fazem é justo? OBS: 2 <i>missings</i> ; Em T2: 3 <i>missings</i>	Direito à proteção (Art. 5 do ECA) e a não trabalhar (Art. 60 do ECA).		34 (68%)		
	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).	21 (42%)		23 (46%)	25 (50%)
18. Júlia tem 12 anos e desde os oito costuma fazer o almoço e cuidar da irmã de 3 anos, pois a mãe trabalha todas as manhãs. Ela estuda à tarde. Você acha isso certo? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 2 <i>missings</i>	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).	13 (26%)	28 (56%)	12 (24%)	35 (70%)
	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).		36 (72%)		
19. João tem 12 anos e se interessa muito pelas questões de sua comunidade. Ele soube que haveria uma reunião na associação do seu bairro em que seria discutido para onde iriam os recursos (dinheiro) do município. Ficou bastante empolgado querendo participar. Porém, chegando à reunião, foi informado que era muito novo para participar e sua opinião não seria levada em conta. Você acha isso justo? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 3 <i>missings</i>	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).				
	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).				

Tabela 7. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos Respondido pelo G1 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
20. Marcelo tem 16 anos e costuma andar junto com Rodrigo que tem 23 anos. Certa noite, eles pularam a janela de uma farmácia para fazer um assalto. Os dois foram pegos pela polícia. Você acha justo que Marcelo vá para o presídio junto com Rodrigo em vez de ir para uma instituição de privação de liberdade? OBS: Em T1: 2 <i>missings</i> ; Em T2: 2 <i>missings</i>	Direito dos adolescentes a tratamento diferenciado do adulto, em conflito com a lei, uma vez considerados penalmente inimputáveis (Art. 104 do ECA), sujeitos às medidas sócio-educativas (Art. 112 do ECA).	22 (44%)	26 (52%)	20 (40%)	28 (56%)
21. Mariana tem 15 anos e gosta muito de usar minissaia e blusinha curta. Você acha que o tipo de roupa que ela usa justifica que os homens mexam com ela na rua e que digam que ela os está provocando? OBS: Em T1: 1 <i>missing</i> ; Em T2: 4 <i>missings</i>	Direito dos adolescentes ao respeito (Art. 15 e 17 do ECA)	32 (64%)	17 (34%)	22 (44%)	24 (48%)
22. Anderson tem 14 anos e mora na rua. Por diversas vezes já passou fome, não conseguiu esmola e roubou para comprar comida. Você acha isso certo? OBS: Em T1: 3 <i>missings</i> ; Em T2: 1 <i>missing</i>	Dever dos adolescentes de respeitar e cumprir as leis, de respeitar os direitos dos outros, a proteção da ordem ou da segurança pública, saúde e moral públicas (Art. 13 da CDC). Dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em prover a alimentação, dentre outros direitos, proteção à vida e à saúde aos adolescentes (Art. 4 e Art. 7 do ECA).	13 (26%)	34 (68%)	8 (16%)	41 (82%)

Em vários dilemas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 22), observa-se que a maioria dos adolescentes do G1 já apresentava opiniões favoráveis aos direitos infanto-juvenis. Esse dado também corresponde ao G2 em diversos dilemas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 22). Dos dilemas citados, relativos às respostas do G1, sete abordam direitos referentes à participação (Art. 12 a 17 da CDC). Ademais, houve aumento, ainda que não significativo, nas opiniões dos adolescentes do G1 favoráveis aos direitos infanto-juvenis nos seguintes dilemas: 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 20, 21 e 22; destes, cinco referem-se a direitos relativos à participação. Tal acréscimo de respostas favoráveis aos direitos também ocorreu no G2, nos dilemas 2, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19 e 20. A partir desses dados, nota-se que os dilemas 8, 10 e 21, os quais abordam direito à participação, liberdade de expressão e de obter informações; à liberdade de associação e reunião e a ir e vir; e ao respeito, respectivamente, não apresentaram a maioria de respostas favoráveis dos adolescentes de G1 em T1. No entanto, apresentaram aumento, ainda que não significativo, de respostas favoráveis após o programa, em T2. Esse aumento não ocorreu com os integrantes do G2. Esses achados podem indicar que o programa conseguiu explorar as temáticas que se propôs – como o direito de crianças e adolescentes à participação e ao respeito – e de certa maneira, agregou conhecimento aos seus participantes.

Uma opção para testar a eficácia do programa seria oferecer a intervenção somente a adolescentes que demonstrassem pouco conhecimento em direitos, ou seja, apresentassem um escore baixo nesse instrumento em T1. No entanto, considera-se que não seria uma atitude ética, uma vez que a oportunidade de aprender sobre direitos, deveres e cidadania deve ser oferecida a todos os adolescentes (Art. 42 da CDC). Ainda outra alternativa seria permitir a participação de todos, mas somente testar os que apresentassem baixo conhecimento em direitos. Entretanto, como a amostra já é pequena, seria inviável reduzi-la ainda mais.

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
1. Ana é sua colega de aula estrangeira (de outro país) que não fala muito bem o português. Ela fará um papel em uma peça de teatro do colégio. A turma pensa que, por isso, a peça não sairá tão bem quanto gostariam. Você acha que mesmo assim ela deveria participar da peça?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC), o direito à participação em atividades artísticas e culturais (Art. 31 da CDC e Art. 71 do ECA) e direito à convivência comunitária (Art. 19 do ECA)	21 (95,5%)		19 (86,4%)	
			1 (4,5%)		3 (13,6%)
2. Ahmed é um menino que participa de todas as festas do colégio com seus amigos. Sua religião proíbe que ele coma carne de porco. Nas ocasiões que servem este tipo de carne ele nunca come. Está planejada uma festa da escola onde será servido somente carne de porco. Na sua opinião, para que Ahmed se sinta igual aos outros, deveriam mudar o cardápio da festa?	Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (Art. 14 da CDC e Art. 16 do ECA) e direito à cultura das minorias (Art. 30 da CDC)	13 (59,1%)		16 (72,7%)	
			9 (40,9%)		6 (27,3%)
3. Você recebeu uma carta de um amigo ou amiga e seus pais a leram. Você ficou chateado(a)?	Direito à intimidade e proteção da vida privada (Art. 16 da CDC) e o direito ao respeito que abrange preservação dos espaços e objetos pessoais (Art. 17 do ECA)	13 (59,1%)		8 (36,4%)	
			9 (40,9%)		14 (63,6%)
4. Seus pais querem te matricular em uma atividade que você não gosta, mas que eles pensam ser muito importante para você. Você acha que é justo que seus pais te façam realizar esta atividade se você prefere fazer outras?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	8 (36,4%)		7 (31,8%)	15 (68,2%)
			14 (63,6%)		

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
5. Os pais de Maria e Paulo não podem cuidar dos dois. Na sua opinião, seria bom que durante um tempo um dos dois fosse viver com outra família que mora em outra cidade?	Direito a não serem separados dos pais contra sua vontade (Art. 9 da CDC), ao direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimen to (Art. 27 da CDC) e ao direito à convivência familiar e comunitária (Art. 19 do ECA).	4 (18,2%)		8 (36,4%)	
	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)		18 (81,8%)		14 (63,6%)
6. Os pais de uma menina de sua aula se separaram. Você acha que ela pode dar sua opinião com quem gostaria de viver?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	19 (86,4%)		19 (86,4%)	
	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)		3 (13,6%)		3 (13,6%)
7. Sua família foi viver em outra zona da cidade. Por isso, você terá que ir para outro colégio onde não conhece ninguém e não poderás continuar brincando com seus amigos atuais. Você acha isso justo?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)	10 (45,5%)		7 (31,8%)	15 (68,2%)
	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA)		12 (55,5%)		

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
8. Quando você chega do colégio, seu programa favorito está passando na televisão, mas seus pais dizem que esse não é apropriado para você e trocam de canal. Você acha certo que eles mudem de canal?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC), liberdade de opinião e expressão (Art. 16, parágrafo II do ECA) e o direito à liberdade de buscar e receber informações ou idéias de todo tipo, por qualquer meio escolhido por ele ou ela, com as restrições previstas por lei (Art. 13 da CDC)	11 (50%)		13 (59,1%)	
			11 (50%)		9 (40,9%)
9. Ruanda é um país muito pobre que está na África. Em muitos lugares não existem professores para todas as crianças. Sua professora decidiu ir para lá dar aula para essas crianças por três meses. Acha que é correto que sua professora não venha dar aula para vocês durante esse tempo?	Direito à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA)	14 (63,6%)		17 (77,3%)	5 (22,7%)
			8 (36,4%)		
10. Você e seus amigos pensaram em fazer uma gincana na festa junina que haverá no teu bairro. Os organizadores decidiram que vocês podem fazer, desde que junto com seus pais. Você acha isso justo?	Direito à liberdade de reunião e associação (Art. 15 da CDC) e liberdade de ir e vir (Art. 16, parágrafo I do ECA)	13 (59,1%)		14 (63,6%)	
			9 (40,9%)		8 (36,4%)

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
11. Marta fica em casa nos finais de semana, enquanto seus amigos viajam juntos. Ela também gostaria de ir, mas seus pais preferem que ela fique com eles. Você acha isso certo?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA) e o direito ao ócio, brincar e tempo livre (Art. 31 da CDC e art. 71 do ECA)	6 (27,3%)	16 (72,7%)	5 (22,7%)	17 (77,3%)
	Direito à proteção contra qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir na educação (Art. 32 da CDC e Art.60 do ECA)	3 (13,6%)		2 (9,1%)	20 (90,9%)
12. Um dia, Marcos, um colega de aula, não pode ir para a escola, pois teve que ajudar seu pai no trabalho. Você acha justo que Marcos tenha que trabalhar?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC), à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA) e à liberdade para buscar auxílio, refúgio e orientação (Art.16, parágrafo VII do ECA)	12 (55,5%)	19 (86,4%)	15 (68,2%)	7 (31,8%)
	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)	16 (72,7%)		17 (77,3%)	5 (22,7%)
13. Você tem um amigo que se comporta muito mal na escola, não deixando você e seus colegas realizarem as atividades da aula. Muitos professores da escola querem expulsá-lo, mas tem uma professora que diz que todos os colegas da sala deveriam ajudá-lo a comportar-se. Você acredita que deve ser feito o que diz esta professora?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)		10 (45,5%)		
	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)				
14. Isabel é cega e frequenta uma escola especial, mas ela gostaria de ir à escola com seus amigos. Você acredita que ela tem direito de ir a uma escola de crianças que conseguem enxergar?	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)		6 (27,3%)		
	Direito à inclusão (Art. 2 da CDC) e educação de um sujeito com deficiência (Art. 23 da CDC e Art. 54, parágrafo III do ECA)				

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim f (%)	Não f (%)	Sim f (%)	Não f (%)
15. Os pais de João estão conversando sobre onde ir nas férias de verão e não perguntam nada para ele. Você acha que deveriam perguntar ao João o que ele gostaria de fazer?	Direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16, parágrafo II do ECA)	19 (86,4%)	3 (13,6%)	20 (90,9%)	2 (9,1%)
	Direito à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA), a um nível de vida adequado para seu desenvolvimento (Art. 27 da CDC) e à liberdade de buscar auxílio, refúgio e orientação (Art. 16, parágrafo VII do ECA)	6 (27,3%)		9 (40,9%)	
16. José está passando por um momento difícil na escola, pois pegou recuperação em muitas matérias. Seu pai lhe disse que ele tem que aprender a solucionar seus problemas na escola. Você acredita que é justo que José tenha que se esforçar sozinho para passar de ano?	Direito à liberdade de buscar auxílio, refúgio e orientação (Art. 16, parágrafo VII do ECA)		16 (72,7%)		13 (59,1%)
17. Luiza contou a uma amiga que apanha de seus pais quando faz alguma coisa errada. Você acha que isso que os pais dela fazem é justo? Em T2: 1 <i>missing</i>	Direito à proteção (Art. 5 do ECA)	8 (36,4%)	14 (63,6%)	7 (31,8%)	14 (63,6%)
	Direito à proteção (Art. 5 do ECA) e a não trabalhar (Art. 60 do ECA).	10 (45,5%)		7 (31,8%)	15 (68,2%)
18. Júlia tem 12 anos e desde os oito costuma fazer o almoço e cuidar da irmã de 3 anos, pois a mãe trabalha todas as manhãs. Ela estuda à tarde. Você acha isso certo?	Direito à proteção (Art. 5 do ECA) e a não trabalhar (Art. 60 do ECA).		12 (55,5%)		

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim.f (%)	Não.f (%)	Sim.f (%)	Não.f (%)
19. João tem 12 anos e se interessa muito pelas questões de sua comunidade. Ele soube que haveria uma reunião na associação do seu bairro em que seria discutido para onde iriam os recursos (dinheiro) do município. Ficou bastante empolgado querendo participar. Porém, chegando à reunião, foi informado que era muito novo para participar e sua opinião não seria levada em conta. Você acha isso justo? OBS: 1 missing	Direito do adolescente ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA).	4 (18,2%)	17 (77,3%)	2 (9,1%)	20 (90,9%)
	Direito dos adolescentes a tratamento diferenciado do adulto, quando em conflito com a lei, uma vez que são considerados penalmente inimputáveis (Art. 104 do ECA), sujeitos às medidas sócio-educativas (Art.112 do ECA).	10 (45,5%)		7 (31,8%)	15 (68,2%)
20. Marcelo tem 16 anos e costuma andar junto com Rodrigo que tem 23 anos. Certa noite, eles pularam a janela de uma farmácia para fazer um assalto. Os dois foram pegos pela polícia. Você acha justo que Marcelo vá para o presídio junto com Rodrigo em vez de ir para uma instituição de privação de liberdade?	Direito dos adolescentes a tratamento diferenciado do adulto, quando em conflito com a lei, uma vez que são considerados penalmente inimputáveis (Art. 104 do ECA), sujeitos às medidas sócio-educativas (Art.112 do ECA).		12 (55,5%)		
21. Mariana tem 15 anos e gosta muito de usar minissaia e blusinha curta. Você acha que o tipo de roupa que ela usa justifica que os homens mexam com ela na rua e que digam que ela os está provocando?	Direito dos adolescentes ao respeito (Art. 15 e 17 do ECA)	12 (55,5%)		16 (72,7%)	
	Direito dos adolescentes ao respeito (Art. 15 e 17 do ECA)		10 (45,5%)		6 (27,3%)

Tabela 8. *Frequência e percentagem de cada dilema do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos respondido pelo G2 em T1 e T2 (continuação)*

Dilema	Direito abordado	T1		T2	
		Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)	Sim <i>f</i> (%)	Não <i>f</i> (%)
22. Anderson tem 14 anos e mora na rua. Por diversas vezes já passou fome, não conseguiu esmola e roubou para comprar comida. Você acha isso certo? OBS: Em T2: 1 <i>missing</i>	Dever dos adolescentes de respeitar e cumprir as leis, de respeitar os direitos dos outros, a proteção da ordem ou da segurança pública, saúde e moral públicas (Art. 13 da CDC).	2 (9,1%)		1 (4,5%)	20 (90,9%)
	Dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em prover a alimentação, dentre outros direitos, proteção à vida e à saúde aos adolescentes (Art. 4 e Art. 7 do ECA).			20 (90,9%)	

O dilema 7 abordou o direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16 parágrafo II do ECA). Tem ainda relação indireta com o Art. 19 do ECA que assegura o direito à convivência familiar e comunitária (Bock et al., 2006). Os adolescentes foram questionados se achavam justo que, em virtude de uma mudança de residência realizada pela família, eles ficassem sem contato com os amigos. Do G1, a maioria foi favorável ao direito (68%) em T1 e (76%) em T2. Houve aumento nas respostas favoráveis, ainda que não significativo. No G2, as respostas favoráveis (55,5%) e contrárias (45,5%) aos direitos abordados praticamente se igualaram em T1, como ocorreu no estudo de Souza (2008). Em T2, as mais frequentes foram as favoráveis (68,2%). Como houve mudança nos dois grupos, não se pode afirmar que o programa tenha influenciado as respostas do G1, mas pode ter auxiliado os adolescentes a ficarem mais cientes sobre os direitos de participação e convivência comunitária.

O dilema 8 abordou o direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC), liberdade de opinião e expressão (Art. 16, parágrafo II do ECA) e o

direito à liberdade de buscar e receber informações ou idéias de todo tipo, por qualquer meio escolhido por ele ou ela, com as restrições previstas por lei (Art. 13 da CDC). Os adolescentes deveriam responder se concordavam com a atitude dos pais de trocarem de canal ao considerarem inadequado o programa favorito dos filhos. Em T1, a opinião dos adolescentes de ambos os grupos ficou dividida, sendo que metade mostrou-se favorável aos direitos (50%) e a outra, contrária (50%). Em T2, houve um pequeno aumento dos que foram favoráveis (56%) do G1 e dos que foram contrários aos direitos do G2 (59,1%). Mesmo tendo sido um pequeno aumento não significativo nas respostas favoráveis aos direitos abordados, de T1 para T2, no G1, pode-se sugerir que o programa tenha tido alguma influência na mudança ocorrida. Considera-se que é um tema difícil de os adolescentes posicionarem-se, uma vez que há toda uma divulgação das faixas indicativas de classificação dos programas apresentados nos meios de comunicação e talvez os adolescentes tenham considerado que realmente cabe aos pais escolherem os programas que seus filhos devem assistir. Pode ser que os conhecimentos passados no programa tenham influenciado as respostas, sendo que os adolescentes podem ter ficado com a ideia de que poderiam argumentar com os pais que tem o direito de buscar as informações que desejam, mesmo utilizando a televisão para essa busca. Como não foi solicitado que os adolescentes justificassem suas respostas nesse dilema, não há como indicar possíveis motivos para esse posicionamento dos dois grupos.

Na questão 10, investigou-se o direito à liberdade de reunião e associação (Art. 15 da CDC) e liberdade de ir e vir (Art. 16, parágrafo I do ECA). Nela, foi questionado se os adolescentes achavam justo que, em determinada ocasião, só poderiam organizar uma gincana se houvesse a participação dos pais. Do G1, grande parte mostrou-se contrário aos direitos (62%) em T1 e (54%) em T2. Os adolescentes do G2 também se mostraram mais contrários aos direitos (59,1%) em T1 e (63,6%) T2. Nota-se que mesmo prevalecendo as respostas contrárias em T2, houve uma diminuição não significativa desse tipo de respostas entre os adolescentes do G1. No G2, as respostas contrárias ainda tiveram um pequeno aumento. Esses dados sugerem que, de certa maneira, o Juventude em Cena pode ter auxiliado os adolescentes do G1 a ficarem mais cientes a respeito dos direitos à liberdade de reunião e associação e de ir e vir. Essa ideia da importância de ter os adultos envolvidos em todas as situações é coerente com a concepção ressaltada na literatura (Casas, 2010) de que crianças e adolescentes são seres incompletos, “ainda não” adultos, “ainda não” capazes, competentes, responsáveis e por isso precisam de auxílio dos mais velhos.

No dilema 13, os adolescentes foram questionados se, diante do mau comportamento de um colega que atrapalhava as atividades nas aulas, seriam solidários, dispondo-se a ajudá-lo a portar-se bem ou concordariam com alguns professores que queriam expulsá-lo. Abordou o

direito à inclusão (Art. 2 da CDC), à educação (Art. 28 da CDC e Art. 53 do ECA) e à liberdade para buscar auxílio, refúgio e orientação (Art.16, parágrafo VII do ECA). Muitos adolescentes do G1 mostraram-se mais favoráveis aos direitos (82%) em T1 e (84%) em T2. Do G2, pouco mais da metade (55,5%) foi favorável em T1 e grande parte (68,2%) em T2, resultado semelhante aos achados de Souza (2008), no qual grande parte (67,3%) mostrou-se favorável aos direitos investigados. O aumento, ainda que não significativo, no apoio aos direitos no G1 é interessante, mas não pode ser atribuído ao Juventude em Cena, uma vez que também houve um acréscimo das respostas favoráveis no G2.

No dilema 15, foram abordados o direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (Art. 12 da CDC) e à liberdade de expressão (Art. 13 da CDC e Art. 16, parágrafo II do ECA). Os adolescentes foram questionados se os pais de um adolescente deveriam perguntar a opinião dele sobre onde passariam as férias. Os do G1 apresentaram uma redução das respostas favoráveis aos direitos abordados de T1 (94%) para T2 (88%). Esses resultados foram semelhantes aos de Souza (2008), no qual 95% dos adolescentes mostraram-se favoráveis aos direitos. Como os adolescentes não foram solicitados a justificar as respostas nesse dilema, é difícil saber o motivo dessa mudança. No entanto, considera-se que a concepção de que os pais sabem o que é melhor para os filhos pode ter influenciado nas respostas. Os adolescentes do G2 também se mostraram mais favoráveis aos direitos em T1 (86,4%) e T2 (90,9%).

Para realizar algumas análises em relação a possíveis mudanças ocorridas em relação ao conhecimento em direitos de T1 para T2 foi calculado o escore de conhecimento em direitos. Para esse cálculo, foi somado um ponto para cada resposta favorável aos direitos, nos dilemas, o que foi considerado um “acerto” ou “resposta certa”, esperada. Nos casos em que os adolescentes não responderam à questão – *missing* – foi acrescentado o valor da moda que o adolescente marcou. Ou seja, foi averiguado o número de acertos e se o participante tivesse mais respostas favoráveis, ganhava um ponto. Caso tivesse menos favoráveis, não recebia pontos.

Como os adolescentes participantes do Juventude em Cena eram oriundos de diferentes municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, cada um com suas características de políticas, programas sociais, cultura, entre outros, foi calculada a média do escore de conhecimento em direitos de cada município. Calculou-se o escore geral de T1 e T2 de conhecimento em direitos. Foi, então, feita a subtração do escore de T2 do escore de T1. O gráfico (Figura 1) apresenta a média e os erros de cada município. Todos, com exceção de Esteio, apresentaram aumento da média do escore de conhecimento em direitos. No entanto, somente o aumento da média do escore de conhecimento em direitos de T1 para T2 dos adolescentes do município de Triunfo foi significativamente diferente de zero, $t(1)=7,00$ ($p,0,05$)

(unicadado). Foi realizada uma ANOVA com medidas repetidas, avaliando o efeito do tempo com possível intervenção do município de proveniência dos participantes. O tempo (T1 X T2) variou intra-sujeitos e o município entre-sujeitos (Alvorada, Esteio, Igrejinha, Porto Alegre, São Leopoldo, Taquara, Triunfo). Não foi encontrado um efeito principal do tempo, $F(1,41)=2,09$, *ns.*, tampouco uma interação do tempo com o município $F(6,41)=0,34$, *ns.*

A Figura 1 apresenta as médias de cada município. Observa-se que o município de Triunfo apresenta a maior média, seguido do município de Taquara. Ademais, esses foram os grupos cujos adolescentes não apresentaram médias negativas, ou seja, não pioraram/diminuíram seu conhecimento em T2. Considera-se que não é possível indicar fatores responsáveis pelo destaque desses dois grupos. Porém, pôde-se observar que os profissionais que acompanhavam os adolescentes de Triunfo e Taquara demonstravam interesse em proporcionar uma experiência de participação a esses e o desejo de que aproveitassem ao máximo a oportunidade. Principalmente, as assistentes sociais de Taquara mostravam-se motivadas e dispostas a contribuir com a equipe para que os objetivos do Juventude em Cena fossem cumpridos e os adolescentes passassem a multiplicar os conhecimentos adquiridos e a ser protagonistas.

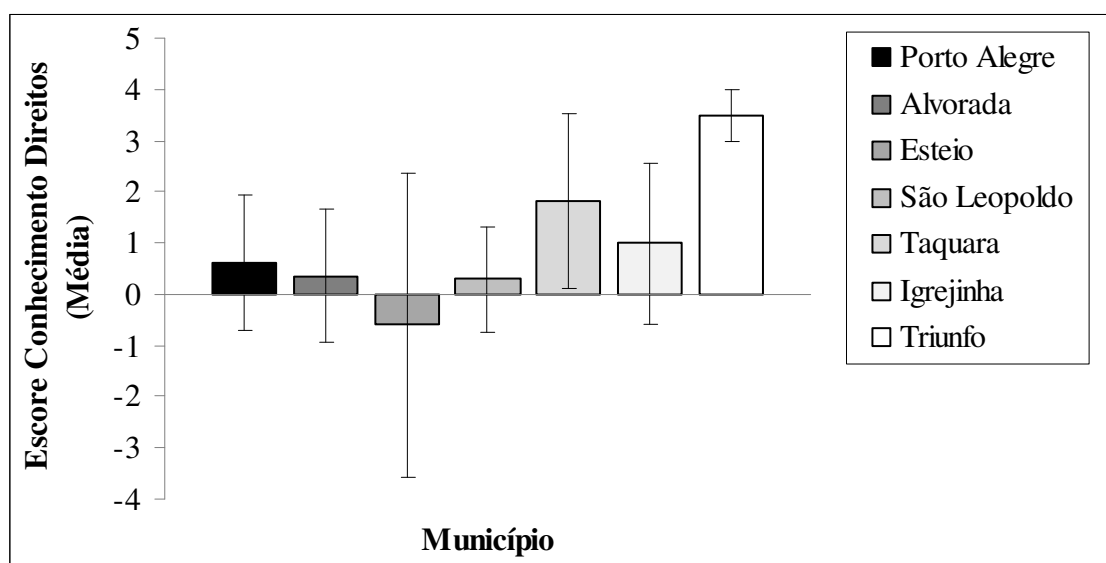


Figura 1. Municípios de origem dos adolescentes do G1 (participantes do Juventude em Cena) e média do escore de conhecimento em direitos

Ainda em relação ao escore de conhecimento em direitos, buscou-se averiguar se esse conhecimento variava de acordo com a idade dos participantes do G1. A Figura 2 apresenta as médias do escore de conhecimento em direitos em relação à idade categorizada dos adolescentes. Observou-se que os mais jovens, de 12 a 14 anos, apresentaram média mais alta que os de 15 a 18

anos. Esses resultados são contrários aos encontrados em outro estudo brasileiro que avaliou o conhecimento em direitos, levando em consideração a idade dos adolescentes (UNICEF, 2002).

Para investigar o tempo e sua interação com a idade, foi realizada uma ANOVA com medidas repetidas. O tempo variou intra-participantes (T1 X T2) e a idade entre participantes (12 a 14 X 15 a 18). Não foi encontrado efeito principal do tempo $F(1,46)=1,50$, *ns.*, nem interação do tempo com a idade $F(1,46)=0,77$, *ns.*

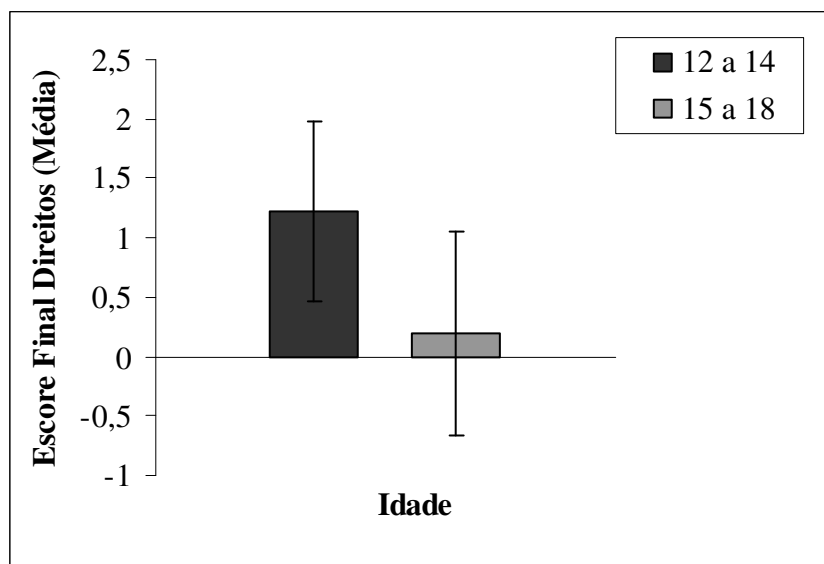


Figura 2. Idade categorizada dos adolescentes do G1 e média do escore final de conhecimento em direitos

Foi utilizado teste *McNemar* para averiguar se houve mudança nas respostas dos participantes do G1 em relação aos dilemas de T1 para T2. No dilema 4, houve diferença significativa ($p=0,038$, unicaudado) de T1 para T2, considerando os participantes que foram favoráveis ao direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito e à liberdade de expressão. Os que responderam que não era justo que os pais fizessem o adolescente realizar uma atividade se ele preferia outras passaram de 67% no pré-teste para 84% no pós-teste. Também no dilema 11, que aborda o direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito, à liberdade de expressão e ao ócio, brincar e tempo livre, de T1 para T2 houve diferença significativa ($p=0,022$), sendo que os adolescentes que se mostraram favoráveis a esses direitos passaram de 63% no pré-teste para 82% no pós-teste. Nos demais dilemas, não houve diferença significativa entre as respostas de T1 e T2. Entretanto, em alguns dilemas, como o 13 que aborda o direito à inclusão, à educação e à liberdade para buscar auxílio, refúgio e orientação e o 15 que aborda o direito a ter sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito e à

liberdade de expressão, a maior parte dos adolescentes do G1 já eram favoráveis a tais direitos em T1.

A fim de ilustrar a diferença das respostas – erros e acertos – nos dilemas 4 e 11, foram elaboradas figuras. Foram considerados erros quando os adolescentes não eram favoráveis aos direitos abordados nos dilemas e acertos quando eram favoráveis a tais direitos. A Figura 3 apresenta as percentagens de erros e acertos do grupo projeto em T1 e T2 relativos ao dilema 4. A Figura 4 apresenta tais percentagens relativas ao dilema 11.

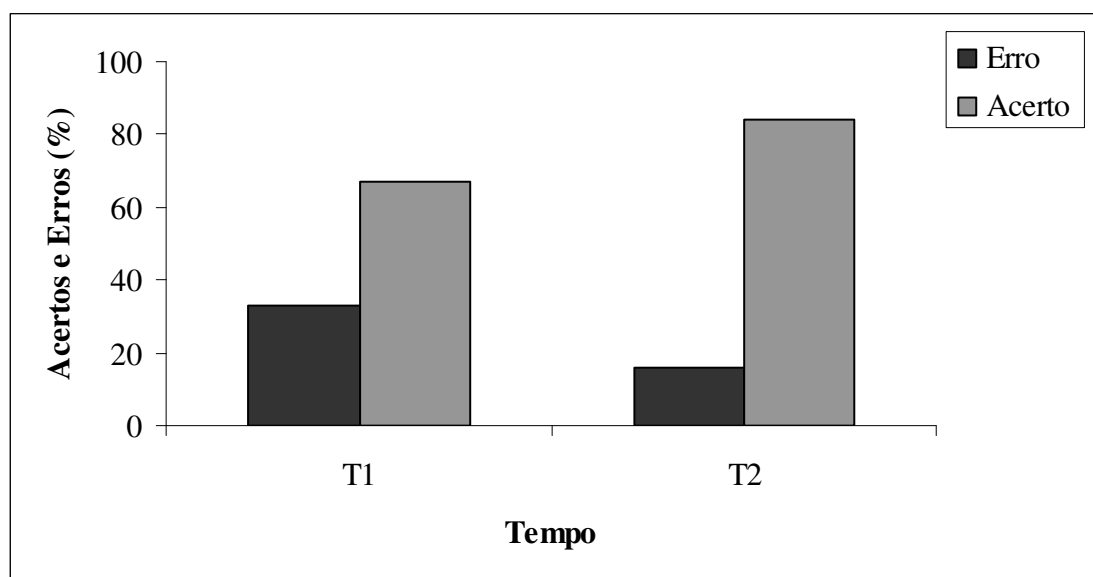


Figura 3. Tempo (pré e pós-teste) e percentagem de acertos e erros referentes ao dilema 4 de acordo com as respostas dos adolescentes do G1

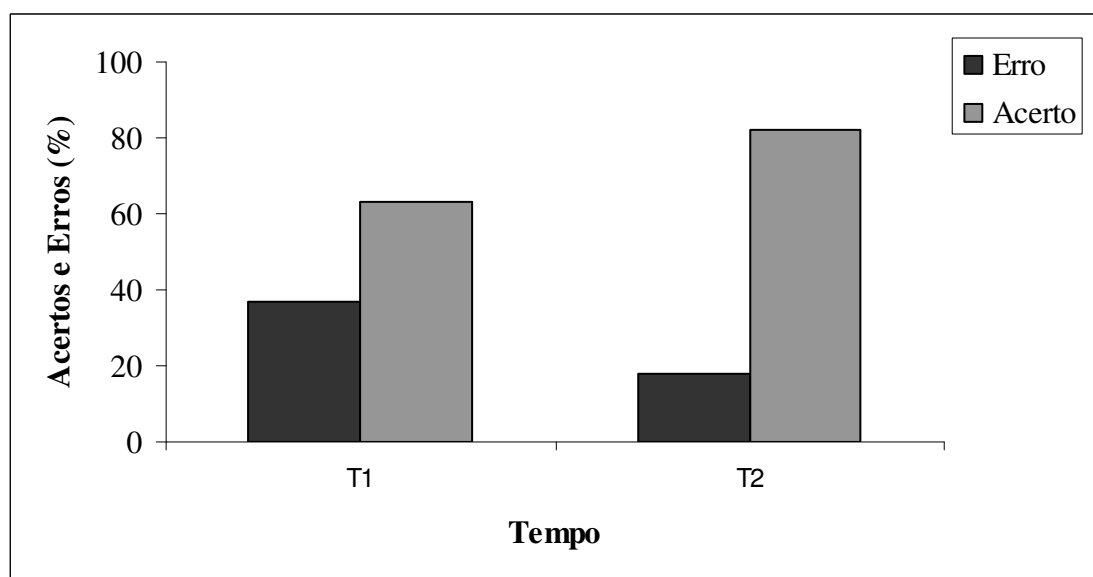


Figura 4. Tempo (pré e pós-teste) e percentagem de acertos e erros referentes ao dilema 11 de acordo com as respostas dos adolescentes do G1

Nos dois casos – dilemas 4 e 11 – o acerto referia-se à resposta “Não”. Esses achados demonstram que os adolescentes participantes do Juventude em Cena estavam cientes de que têm o direito de expressar sua opinião em assuntos que lhes dizem respeito, como a escolha por atividades extra-classe ou como ocupar seu tempo livre e de lazer. O fato de ter havido mudança estatisticamente significativa sugere que o programa teve êxito em abordar esses direitos e estimular os adolescentes a reconhecê-los. Tais resultados são coerentes com os do instrumento que avalia a percepção dos participantes sobre a sua situação de direitos – Inventário de Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes – e reforçam a ideia de que o contexto familiar é um ambiente importante para a promoção de participação e educação voltada ao diálogo (Casas et al., 2008).

O teste *McNemar* também foi utilizado para verificar se houve mudanças nas respostas dos adolescentes do G2 em relação aos dilemas. No entanto, não foi encontrada diferença significativa nas respostas desse grupo de T1 para T2.

A fim de relacionar as respostas sobre a percepção que os adolescentes têm de seus direitos no cotidiano (Inventário Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes) e sua opinião sobre os direitos (Questionário sobre o Conhecimento em Direitos), foi também utilizado o teste *McNemar* relacionando as respostas dos adolescentes em ambos os instrumentos. Tendo como base a resposta dada no inventário, os casos eram selecionados e foi realizado o teste estatístico para verificar se havia diferença significativa entre as respostas de T1 e T2 no grupo projeto (G1). Ao verificar as respostas ao dilema 4, tendo como base as respostas ao item 12 do inventário – *Meus pais ouvem minhas opiniões em decisões de família*, constatou-se que houve diferença significativa ($p=0,04$) entre os que consideravam que os pais ouviam as suas opiniões. Dentre esses, em T1, 58% responderam que não era justo os pais matriculem o adolescente em uma atividade que não fosse de sua preferência, enquanto que, em T2, 82% responderam que não era justo. Já os que haviam relatado que os pais não costumavam ouvir a sua opinião em casa mantiveram a resposta de que não era justa tal situação (87,5%), não havendo diferença significativa. Nota-se que os participantes que já consideravam que não eram ouvidos pelos pais mostraram-se bastante favoráveis ao direito de participação desde o início do programa. No caso dos que já se consideravam ouvidos pelos pais, o programa pode ter ajudado a reforçar a importância do direito à participação no contexto familiar. Nesse dilema, a ausência da experiência de ser ouvido parece ter influenciado mais na opinião favorável ao direito do que a presença dessa experiência.

Ainda tendo como base as respostas ao item 12 do inventário, no dilema 11, foi encontrada diferença significativa ($p=0,055$) entre os adolescentes do G1 que consideravam que os pais ouviam as suas opiniões. No pré-teste, 58% responderam que não é certo que a adolescente do dilema não possa viajar com os amigos e tenha que ficar em casa com seus pais, já, no pós-teste,

76% afirmaram que não era certo tal situação. No caso dos adolescentes que consideravam não serem ouvidos pelos pais, as respostas favoráveis ao direito abordado no dilema 11, passaram de 75% para 94%, porém, não houve diferença significativa. Mais uma vez, o fato de passar pela experiência, ou seja, ser ouvido pelos pais possibilitou uma mudança significativa, sendo que os adolescentes passaram a ser mais favoráveis ao direito de participação em T2. Novamente, os adolescentes que não se consideraram ouvidos pelos pais iniciaram o programa apoiando mais o direito à participação e, nesse dilema, aumentaram o apoio em T2, ainda que de maneira não significativa.

As mudanças nas respostas de T1 para T2, na maioria dos dilemas, foram na direção esperada, ou seja, mostrando mais opiniões favoráveis dos adolescentes aos direitos da criança e do adolescente. No entanto, não foram estatisticamente significativas. Uma das limitações do estudo é o tamanho da amostra. Esse aspecto contribui para a ocorrência de poucas mudanças.

Apesar de alguns autores (Hintz, 2001; Meira & Centa, 2003) indicarem espaços mais frequentes de diálogo como importante mudança na relação entre pais e filhos e nos valores e costumes das famílias, no século XXI, outros (Casas, 2007) afirmam que ainda prevalece a ideia de que quem sabe o que é melhor para o público infanto-juvenil são os adultos – pais e especialistas. Em outras palavras, a regra geral ainda é a de que não é necessário perguntar a crianças e adolescentes, pois eles não sabem o que é melhor para eles (Casas, 2007). A possibilidade de argumentar e defender suas ideias e interesses – papel que teria substituído a obediência e respeito aos mais velhos (Meira & Centa, 2003) é também apontada como importante mudança na família. Os adolescentes pesquisados transpareceram essas mudanças em algumas das suas respostas, como é o caso dos dilemas 4, 6, 7, 8, 11 e 15. Esses achados parecem estar de acordo com a literatura que indica que a família que costuma praticar estilos educativos democráticos geralmente também é a que oferece aos filhos – crianças e adolescentes – espaços em que possam ter iniciativas, assumir responsabilidades e discutir com os adultos as situações que lhes dizem respeito e afetam a todos (Casas et al., 2008). No entanto, em T2, nos dilemas 6 e 15 houve uma diminuição nas respostas favoráveis ao direito de expressar sua opinião no contexto familiar. Esses dados podem indicar que ainda é difícil para alguns adolescentes aceitarem que nem sempre são os pais que sabem o que é melhor para eles e que podem opinar nas questões relacionadas às suas vidas.

Foi realizado Teste Qui-Quadrado para verificar se houve mudança nas respostas ao dilema 17 dos adolescentes do G1, considerando as respostas ao item 3 do Inventário sobre a Situação dos Direitos. Apesar de não haver diferença significativa nas respostas ao dilema 17 de T1 para T2, considerando a experiência de haver ou não apanhado dos pais (item 3 do Inventário Auto-Relato sobre Direitos de Adolescentes), um aspecto pareceu relevante. No início do programa, não houve

nenhuma associação entre ter apanhado de algum familiar e concordar com práticas educativas coercitivas. No final, mais adolescentes que não relataram experiência de ter apanhado reconheceram o direito a não sofrer violência ou repreenderam a violência como prática educativa. É importante, então, avaliar o quanto a violação de direitos ou a experiência de ter seus direitos violados impede o trabalho de conscientizar que a violência não é o melhor modo de educar. Mesmo porque há uma tendência dos pais de reproduzirem as práticas educativas que receberam, ou seja, educar seus filhos da forma como foram educados (Promundo, 2008). Portanto, não surpreende que adolescentes que tenham sofrido castigos físicos e humilhantes apóiem esse tipo de prática educativa. Em uma pesquisa sobre a participação dos progenitores na construção da autonomia moral de seus filhos (Caetano, 2009), apareceu nos relatos dos pais entrevistados que a punição física e a ameaça são castigos exploratórios que sustentam a lógica de que é necessário fazer sofrer para que crianças e adolescentes aprendam a relacionar a punição dada à gravidade ou dimensão da falha cometida. Entretanto, esses tipos de sanções não cumprem o papel de educar, ensinando quais os comportamentos que não devem ser repetidos. Já as sanções por reciprocidade – em que os pais agem com seus filhos da mesma forma como gostariam que agissem com eles – e encaminhamentos em que o erro e sua reparação sejam coerentes, tenham ligação, sejam recíprocas são recomendadas, pois legitimam as normas morais (Caetano, 2009). Esses dados indicam a importância de realizar intervenções voltadas aos pais a fim de trabalhar valores e atitudes em relação a seus filhos, além de aspectos sobre direitos humanos e o princípio da participação.

No caso do direito abordado nos dilemas 4 e 11 – direito à participação no contexto familiar – a opinião dos adolescentes sobre a temática parece ser mais influenciada pela situação de não haver passado pela experiência de ser ouvido, ou seja, pela violação do direito. No dilema 17 – que aborda o direito à proteção contra violência – a experiência de ter sofrido violência – faz com que os adolescentes sejam menos favoráveis àquele direito. Portanto, diante de uma violação a um direito à participação no âmbito familiar, os adolescentes parecem reconhecer mais o direito. Já diante de uma violação ao direito à proteção contra a violência – prática coercitiva considerada e legitimada culturalmente como educativa e disciplinar – a tendência é apoiar menos esse direito. Esse achado está de acordo com a literatura que ressalta a influência da experiência de sofrer maus tratos no desenvolvimento de transtornos de conduta, por exemplo. Um estudo (Caspi et al., 2002) que comparou grupos com o mesmo genótipo – que gerava suscetibilidade à violência – demonstrou que os indivíduos que haviam sofrido maus tratos tinham mais chances de desenvolver transtorno de conduta do que os que não haviam passado pela experiência. Nota-se que as pessoas que passam por situações de violência têm mais probabilidade de reproduzir comportamentos

violentos, o que poderia explicar o motivo pelo qual os adolescentes que passaram por esse tipo de experiência apoiaram mais essa maneira de educar, utilizando práticas violentas.

Alguns dilemas, além de uma pergunta na qual os adolescentes deveriam responder “sim” ou “não”, solicitava que justificassem suas respostas. Os conteúdos das respostas foram analisados qualitativamente e quantitativamente com base nas categorias apresentadas na literatura (Casas & Saporiti, 2005; Wagner et al., 2010). Ademais, outras categorias foram criadas, de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977/1979). A leitura das respostas aos dilemas foi realizada vertical e horizontalmente com o intuito de captar o conteúdo e a lógica para a formulação das categorias. Três juízes cegos realizaram a categorização. Posteriormente, foram realizadas reuniões de discussão para avaliar itens em que não havia consenso sobre as categorias. A seguir são descritas as categorias, subcategorias, frequências e percentagens em cada uma das questões. A definição e os exemplos de cada categoria encontram-se no Anexo I. A Tabela 9 apresenta as categorias do dilema 1 das respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 10 apresenta as categorias do dilema 1 das respostas do G2 em T1 e T2.

Tabela 9. *Categorias Relativas à Questão/ao Dilema 1 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão, o Direito à Participação em Atividades Artísticas e Culturais e Direito à Convivência Comunitária das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1		T2		
		f ^a	%	f	%	
Sim	Caráter moral, solidariedade ou direitos	21	39,6	42,0	50,0	50,0
	Argumentos centrados na menina	15	28,3	30,0	14,0	14,0
	Benefícios	5	9,4	10,0	8,0	8,0
	Respostas incoerentes	4	7,6	8,0	6,0	6,0
	Argumentos centrados na capacidade do grupo ou da platéia	3	5,7	6,0	–	–
	Possibilidade de adaptação	1	1,9	2,0	2,0	2,0
	Outras	1	1,9	2,0	4,0	4,0
	Alternativas práticas	1	1,9	2,0	4,0	4,0
	Não sabe/Não respondeu	–	–	–	2,0	2,0
Não	Argumentos centrados na menina	1	1,9	2,0	4,0	4,0
	Argumentos centrados na incapacidade de compreensão do grupo ou da platéia	1	1,9	2,0	–	–
	Respostas incoerentes	–	–	–	4,0	4,0
	Não sabe/Não respondeu	–	–	–	2,0	2,0
Total		53	100	50	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=53, n=50

Tabela 10. *Categorias Relativas à Questão/ao Dilema 1 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão, o Direito à Participação em Atividades Artísticas e Culturais e Direito à Convivência Comunitária das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1		T2			
		f ^a	%	f ^b	%		
Sim	Caráter moral, solidariedade ou direitos	12	50,0	54,5	12	52,2	54,5
	Argumentos centrados na menina	5	20,8	22,7	4	17,4	18,2
	Benefícios	2	8,3	9,1	1	4,3	4,5
	Alternativas práticas	2	8,3	9,1	2	8,7	9,1
	Respostas incoerentes	1	4,2	4,5	–	–	–
	Respostas contraditórias	1	4,2	4,5	–	–	–
	Outras	–	–	–	1	4,3	4,5
Não	Argumentos centrados na incapacidade de compreensão do grupo ou da platéia	1	4,2	4,5	–	–	–
	Argumentos centrados na menina	–	–	–	2	8,7	9,1
	Respostas contraditórias	–	–	–	1	4,3	4,5
Total		24	100		23	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=24, n=22

^b Respostas Múltiplas=23, n=22

De maneira geral, nota-se que nos dois grupos e nos dois tempos, a categoria mais citada foi “Caráter moral, solidariedade e direitos”, expressando a noção de grande parte dos integrantes e não integrantes do Juventude em Cena de que a protagonista do dilema, mesmo sendo estrangeira e não falando o português, poderia participar da peça de teatro. Respostas relativas à perspectiva da garantia dos direitos de todos que podem participar, de ter oportunidade e na solidariedade, ajuda mútua. Houve um pequeno acréscimo das respostas do G1 em T2 referentes a essa categoria e não houve mudanças nas respostas do G2. Esses dados demonstram uma posição favorável aos direitos de participação e convivência comunitária. São resultados semelhantes ao estudo de Souza (2008). Por outro lado, também houve posicionamentos contrários a esses direitos, focando na incapacidade da menina, por exemplo. Sabe-se que essa situação de presença de estrangeiros nas escolas não é comum no cotidiano dos adolescentes participantes do estudo, sendo mais comum no continente europeu, onde o instrumento original foi criado. Mesmo assim, os adolescentes de ambos os grupos demonstraram uma postura empática e solidária a partir de suas respostas. Também foi interessante que, ao longo da primeira edição do programa, houve um encontro que contou com a participação de três psicólogas e uma artista plástica portuguesas. Ademais, uma das coordenadoras de grupos que atuou no programa é portuguesa. Portanto, mesmo não sendo intencional, de certa maneira, o Juventude em Cena proporcionou aos adolescentes integrantes do programa a experiência de conviver com pessoas estrangeiras. Ainda que falassem o português, sabe-se que muitas palavras são diferentes e, por vezes, havia dificuldade dos brasileiros em

entender os portugueses. Na segunda edição, contou-se com mais um coordenador de grupo estrangeiro – colombiano – e estudantes inglesas que acompanharam alguns encontros. Considera-se que essa oportunidade de conviver com pessoas de outros países, pode ter auxiliado os adolescentes a terem contato com as diferenças culturais, conhecerem novas perspectivas de vida e sensibilizarem-se com as demandas, necessidades e interesses de pessoas de diferentes origens. Entende-se que foi uma chance de estar frequentando um novo microssistema e desenvolvendo processos proximais que, talvez, não ocorressem sem a participação no programa.

A Tabela 11 apresenta as categorias do dilema 2 das respostas do G1 em T1 e T2. A Tabela 12 apresenta as categorias do dilema 2 das respostas do G2 em T1 e T2.

Tabela 11. *Categorias Relativas à Questão 2/ao Dilema 2 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Liberdade de Pensamento, Consciência e Religião e à Cultura das Minorias das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Caráter moral, solidariedade ou direitos	14	26,4	28,0	6	11,1	12,0
	Argumentos centrados no menino	7	13,2	14,0	13	24,1	26,0
	Argumentos centrados na religião	5	9,4	10,0	–	–	–
	Alternativas práticas	2	3,8	4,0	5	9,3	10,0
	Respostas incoerentes	3	5,7	6,0	4	7,5	8,0
	Respostas contraditórias	–	–	–	1	1,9	2,0
	Não sabe/ Não respondeu	–	–	–	1	1,9	2,0
Não	Não garantia do direito de escolha do menino	5	9,4	10,0	6	11,1	12,0
	Argumentos centrados na religião	4	7,5	8,0	1	1,9	2,0
	Respostas incoerentes	4	7,5	8,0	2	3,7	4,0
	Argumentos centrados no menino	3	5,7	6,0	3	5,6	6,0
	Respostas contraditórias	2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Outras	2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Alternativas práticas	1	1,9	2,0	6	11,1	12,0
	Não sabe/ Não respondeu	1	1,9	2,0	2	3,7	4,0
	Caráter moral ou direitos individuais do menino	–	–	–	2	3,7	4,0
Total		53	100		54	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=53, n=50

^b Respostas Múltiplas=54, n=50

Tabela 12. *Categorias Relativas à Questão 2/ao Dilema 2 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Liberdade de Pensamento, Consciência e Religião e à Cultura das Minorias das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1		T2	
		f ^a	%	f ^b	%
Sim	Argumentos centrados no menino	5	20,8	10	38,5
	Caráter moral, solidariedade ou direitos	4	16,7	4	15,4
	Respostas incoerentes	3	12,5	–	–
	Alternativas práticas	2	8,3	4	15,4
	Argumentos centrados na religião	1	4,2	–	–
	Respostas contraditórias	–	–	1	3,8
Não	Argumentos centrados na religião	3	12,5	2	7,7
	Argumentos centrados no menino	2	8,3	2	7,7
	Não garantia do direito de escolha do menino	1	4,2	2	7,7
	Caráter moral ou direitos individuais do menino	1	4,2	–	–
	Alternativas práticas	1	4,2	–	–
	Respostas incoerentes	1	4,2	1	3,8
Total		24	100	26	100

Nota. ^a Respostas Múltiplas=24, n=22

^b Respostas Múltiplas=26, n=22

No dilema 2, que aborda, dentre outros, o direito à liberdade de religião, nota-se que nos dois grupos e nos dois tempos, as respostas favoráveis a esse direito mais frequentes foram as pertencentes às categorias “Argumentos centrados no menino” – os quais se referem à garantia dos direitos do próprio menino, o protagonista do dilema – e “Caráter moral, solidariedade ou direitos” – respostas baseadas na garantia dos direitos de todas as pessoas. É interessante a mudança nas respostas do G1 que, em T1, são mais relativas a direitos de uma maneira geral e, no T2, passam a ser mais referentes aos direitos específicos do menino. Por outro lado, os participantes que demonstram opiniões contrárias aos direitos abordados deram mais respostas que se enquadram em categorias “Não garantia do direito de escolha do menino” – cujas respostas privilegiam o interesse da maioria em detrimento da garantia dos direitos do protagonista do dilema e “Argumentos centrados no menino” – os quais se referem à necessidade de acomodação do próprio menino às possibilidades. Além de “Argumentos centrados na religião” – que se referem à necessidade do respeito à própria religião e aos costumes das demais religiões – e “Alternativas práticas” – sugestões práticas para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema. Essas categorias parecem indicar que são necessários adaptações e sacrifícios por parte do menino e não uma postura solidária e compreensiva do grupo. Essa falta de empatia de alguns participantes reflete os valores individualistas presentes na sociedade (Rocha, 2002) e que precisam ser relativizados em intervenções que buscam difundir conhecimentos em direitos humanos. A Tabela 13 apresenta as categorias do dilema 3 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 14 apresenta as categorias do dilema 3 das respostas do G2 em T1 e em T2.

Tabela 13. *Categorias Relativas à Questão 3/ao Dilema 3 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Intimidade e Proteção da Vida Privada e o Direito ao Respeito aos Espaços e Objetos Pessoais das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Propriedade da carta/direito à privacidade	Individual	16	29,1	32,0	14	26,4	28,0
		Coletivo	3	5,5	6,0	4	7,5	8,0
	Reciprocidade		5	9,1	10,0	–	–	–
	Ausência de direito por parte dos pais		3	5,5	6,0	4	7,5	8,0
	Sentimentos despertados pela atitude dos pais		2	3,6	4,0	1	1,9	2,0
	Conteúdo		1	1,8	2,0	1	1,9	2,0
	Escolha do adolescente		1	1,8	2,0	1	1,9	2,0
	Direito de prioridade de leitura		1	1,8	2,0	–	–	–
	Respeito		–	–	–	1	1,9	2,0
	Respostas contraditórias		–	–	–	1	1,9	2,0
	Respostas incoerentes		–	–	–	1	1,9	2,0
	Não sabe/Não respondeu		–	–	–	1	1,9	2,0
	Não	Nenhuma importância		8	14,5	16,0	8	15,1
Pais têm direito			8	14,5	16,0	6	11,3	12,0
Conteúdo			3	5,5	6,0	3	5,7	6,0
Respostas incoerentes			3	5,5	6,0	2	3,8	4,0
Não sabe/Não respondeu			1	1,8	2,0	–	–	–
Ausência de experiências			–	–	–	5	9,4	10,0
Total			55	100		53	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=55, n=50

^b Respostas Múltiplas=53, n=50

Tabela 14. *Categorias Relativas à Questão 3/ao Dilema 3 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Intimidade e Proteção da Vida Privada e o Direito ao Respeito aos Espaços e Objetos Pessoais das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Propriedade da carta/direito à privacidade	Individual	5	21,7	22,7	4	17,4	18,2
		Conteúdo	2	8,7	9,1	1	4,3	4,5
	Ausência de direito por parte dos pais		2	8,7	9,1	2	8,7	9,1
	Reciprocidade		2	8,7	9,1	1	4,3	4,5
	Escolha do adolescente		1	4,3	4,5	1	4,3	4,5
	Sentimentos despertados pela atitude dos pais		1	4,3	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes		1	4,3	4,5	–	–	–
Não	Nenhuma importância		5	21,7	22,7	5	21,7	22,7
	Conteúdo		1	4,3	4,5	1	4,3	4,5
	Ausência de experiências		1	4,3	4,5	4	17,4	18,2
	Respostas incoerentes		1	4,3	4,5	–	–	–
	Respostas contraditórias		1	4,3	4,5	1	4,3	4,5
	Pais têm direito		–	–	–	2	8,7	9,1
	Outras		–	–	–	1	4,3	4,5
Total			23	100		23	100	

Nota. ^{a,b} Respostas Múltiplas=23, n=22

No dilema 3, que contempla a experiência de ficar ou não chateado com a atitude dos pais de lerem uma carta endereçada ao adolescente, a categoria mais frequente, dentre as favoráveis ao direito à intimidade e ao respeito aos espaços e objetos pessoais, em ambos os grupos e tempos foi “Propriedade da carta/direito à privacidade – Individual” que engloba respostas que indicam que a carta é do(a) adolescente e que os pais estariam violando seu direito à privacidade. Também foram bastante citadas “Propriedade da carta/direito à privacidade – Coletivo” e “Ausência de direitos dos pais”, as quais remetem a ideias de que todas as pessoas devem ter seus espaços e objetos pessoais, além de sua privacidade preservados e que os pais não devem mexer nos pertences dos(as) filhos(as). Já os adolescentes que se mostraram não favoráveis aos referidos direitos, argumentaram utilizando respostas classificadas como “Nenhuma importância”, “Pais têm direito” e “Ausência de experiências”. Essas categorias indicam que os adolescentes não se importam de que seus pais tomem conhecimento de seus pertences ou do que está escrito nas cartas que recebem; consideram que os pais tem esse papel de saber o que ocorre com os(as) filhos e outros relataram não receber cartas ou não passar pela situação dos pais mexerem em seus pertences. Pode-se considerar que esse conjunto de respostas não corresponde a desconhecimento ou desconsideração em relação aos direitos infanto-juvenis. Podem estar indicando a aceitação do “poder natural” que os pais exercem sobre os(as) filhos(as) (Wagner et al., 2009) e refletindo o delicado e tênue limite entre invadir a privacidade dos filhos e protegê-los. Com os avanços e aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, o tipo de situação retratado no dilema e que, por vezes, costuma preocupar os pais, pode estar mais presente no cotidiano em experiências como o uso da internet e do telefone celular. Talvez, se o dilema abordasse o acesso dos pais a mensagens de telefone celular ou de correio eletrônico, mais adolescentes demonstrariam estar incomodados com tal situação. Já, por parte dos pais, o modo de lidar com esse tipo de situação é conversando com os(as) filhos(as) para alertarem sobre as situações adversas pelas quais podem passar e os riscos de utilizar esses aparatos. A literatura indica a importância dos pais monitorarem os filhos, mas respeitarem o seu direito à privacidade (Durrant, 2007). Monitorar engloba atitudes como conhecer os amigos dos filhos e convidá-los a frequentar sua casa; saber o que fazem no tempo livre; descobrir atividades que ambos gostem e realizá-las junto com os filhos; ajudar os filhos a alcançarem seus objetivos; entre outras (Durrant, 2007).

A Tabela 15 apresenta as categorias do dilema 5 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 16 apresenta as categorias do dilema 5 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema que aborda o direito a não ser separado dos pais contra a sua vontade; a um nível de vida adequado ao desenvolvimento e à convivência familiar e comunitária, muitos adolescentes mostraram-se favoráveis a esses direitos. Desse tipo de resposta, as mais frequentes foram as

relativas às categorias “Vínculo” e “Alternativas práticas”. Nota-se um grande aumento da primeira – que ressalta a importância da ligação entre pais e filhos e entre irmãos – nas respostas do G1 de T1 para T2, o que não ocorreu com o G2. Essa mudança no grupo projeto pode indicar uma influência do Juventude em Cena, o qual pode ter salientado a importância do vínculo familiar na vida de adolescentes. Por outro lado, a categoria mais frequente dentre as respostas dos adolescentes que não se mostraram favoráveis aos direitos, nos dois tempos e nos dois grupos, foi “Bem-estar dos filhos”, a qual também demonstra uma preocupação dos adolescentes com a qualidade de vida e o desenvolvimento dos adolescentes protagonistas do dilema em detrimento do direito à convivência familiar e permanência com os pais e irmãos. Ademais, por pertencerem a contextos com menos recursos econômicos e sociais, tanto os adolescentes do G1 quanto do G2 podem ter apoiado a separação dos irmãos mais pela capacidade de colocar-se no lugar desses protagonistas, percebendo a importância de crescer em um ambiente com mais recursos, do que por aceitarem a situação de separação familiar (Wagner et al., 2009). Ou seja, por passarem ou já terem passado por situações semelhantes de privação de recursos – influência da experiência (Bronfenbrenner, 2005) –, os adolescentes optaram por defender a saída de casa de um dos irmãos.

Tabela 15. *Categorias Relativas à Questão 5/ao Dilema 5 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a não Serem Separados dos Pais Contra Sua Vontade a um Nível de Vida Adequado ao Seu Desenvolvimento à Convivência Familiar e Comunitária das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		<i>f^a</i>	%	% casos	<i>f^b</i>	%	% casos
Sim	Bem-estar dos filhos	6	11,1	12,0	5	9,3	10,0
	Bem-estar da família	2	3,7	4,0	1	1,9	2,0
	Outras	2	3,7	4,0	–	–	–
	Descuido/incapacidade dos pais	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Respostas Incoerentes	1	1,9	2,0	–	–	–
	Condições	–	–	–	1	1,9	2,0
Não	Vínculo	10	18,5	20,0	21	38,9	42,0
	Alternativas práticas	7	13,0	14,0	6	11,1	12,0
	Mal-estar dos filhos	5	9,3	10,0	3	5,6	6,0
	Dever dos pais	4	7,4	8,0	5	9,3	10,0
	Caráter moral	4	7,4	8,0	–	–	–
	Respostas Incoerentes	3	5,6	6,0	4	7,4	8,0
	Respostas contraditórias	3	5,6	6,0	–	–	–
	Condições	2	3,7	4,0	–	–	–

Tabela 15. *Categorias Relativas à Questão 5/ao Dilema 5 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a não Serem Separados dos Pais Contra Sua Vontade a um Nível de Vida Adequado ao Seu Desenvolvimento à Convivência Familiar e Comunitária das Respostas do G1 em T1 e T2 (continuação)*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
	Não sabe/Não respondeu	2	3,7	4,0	4	7,4	8,0
	Dúvida	1	1,9	2,0	2	3,7	4,0
	Outras	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
Total		54	100		54	100	

Nota. ^{ab} Respostas Múltiplas=54, n=50

Tabela 16. *Categorias Relativas à Questão 5/ao Dilema 5 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a não Serem Separados dos Pais Contra Sua Vontade a um Nível de Vida Adequado ao Seu Desenvolvimento à Convivência Familiar e Comunitária das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Sim	Bem-estar dos filhos	2	8,0	9,1	4	15,4	18,2
	Descuido/incapacidade dos pais	1	4,0	4,5	2	7,7	9,1
	Bem-estar da família	1	4,0	4,5	–	–	–
	Condições	1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
	Outras	–	–	–	1	3,8	4,5
Não	Vínculo	8	32,0	36,4	7	26,9	31,8
	Mal-estar dos filhos	3	12,0	13,6	4	15,4	18,2
	Dever dos pais	2	8,0	9,1	4	15,4	18,2
	Alternativas práticas	2	8,0	9,1	–	–	–
	Caráter moral	2	8,0	9,1	1	3,8	4,5
	Condições	1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
	Dúvida	1	4,0	4,5	–	–	–
	Respostas contraditórias	1	4,0	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes	1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
Total		26	100		26	100	

Nota. ^{ab} Respostas Múltiplas=26, n=22

A Tabela 17 apresenta as categorias do dilema 6 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 18 apresenta as categorias do dilema 6 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema que contempla o direito a ter a opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito e à liberdade de expressão, os adolescentes que se mostraram mais favoráveis a esses direitos utilizaram mais argumentos pertencentes às categorias “Caráter moral ou direitos individuais da menina”, “Bem-estar da menina” e “Escolha é da adolescente” no caso do G1 em T1. As duas primeiras também foram as mais citadas pelo G2 em T1. Essas também foram as categorias mais mencionadas no estudo de Souza (2008). Respostas que indicam a preocupação dos adolescentes com direitos, opinião e bem-estar da protagonista do dilema. Em T2, o G1 manteve suas respostas mais concentradas nas duas primeiras categorias referidas, apresentando um pequeno aumento da

frequência dessas categorias. Os adolescentes do G2 favoráveis àqueles direitos, em T2, tiveram mais respostas pertencentes às categorias “Escolha é da adolescente” e “Vontade ou preferência da menina”, as quais também salientam a importância da opinião da menina ser levada em consideração. Já os poucos adolescentes que se mostraram desfavoráveis aos direitos referidos, utilizaram mais argumentos contemplados nas categorias “Respostas incoerentes”, no caso do G1, e “Caráter moral ou direito dos pais”, no caso do G2 em T1. As categorias mais citadas por esses adolescentes, em T2, foram “Caráter moral ou direito dos pais” para os dois grupos e, mais uma vez, “Respostas incoerentes” para o G1.

Esses dados indicam que tanto os adolescentes do G1 quanto do G2 foram, de maneira geral, favoráveis à participação de adolescentes no âmbito familiar, nesse caso, em uma situação que diz respeito a uma importante decisão na vida da protagonista do dilema. As duas categorias mais citadas – “Caráter moral ou direitos individuais da menina”, “Bem-estar da menina” – representam as respostas que defendem o direito da menina ser escutada pelo juiz (Casas & Saporiti, 2005). Acredita-se que pelo fato de ser um tipo de participação muito enfatizado e apoiado na sociedade – a escuta de crianças e adolescentes em disputas de guarda – as respostas da maioria dos adolescentes foram favoráveis a esse direito. Entretanto, a literatura indica que não são em todos os tipos de situação que esse reconhecimento de direitos ocorre, uma vez que nos processos envolvendo adolescentes em conflito com a lei ou acolhimento institucional, a opinião de crianças e adolescentes não costuma ser levada em consideração (Brito, Ayres, & Amendola, 2006). Ademais, na Espanha, por exemplo, crianças e adolescentes somente costumam ser ouvidos com a autorização dos pais nos casos de estudo e tomada de decisão sobre esses sujeitos e suas famílias (Casas et al., 2008).

Tabela 17. *Categorias Relativas à Questão 6/Dilema 6 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Caráter moral ou direitos individuais da menina		11	21,2	22,0	12	23,5	24,0
	Bem-estar da menina		9	17,3	18,0	4	7,8	8,0
	Escolha é da adolescente		7	13,5	14,0	10	19,6	20,0
	Respostas incoerentes		4	7,7	8,0	3	5,9	6,0
	Vínculo		4	7,7	8,0	1	2,0	2,0
	Vínculo	Não deve ser obrigada	2	3,8	4,0	3	5,9	6,0
	Vontade ou preferência da menina		3	5,8	6,0	3	5,9	6,0
	Outras		3	5,8	6,0	1	2,0	2,0
	Alternativas práticas		2	3,8	4,0	1	2,0	2,0
	Não sabe/não respondeu		2	3,8	4,0	3	5,9	6,0

Tabela 17. *Categorias Relativas à Questão 6/Dilema 6 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G1 em T1 e T2 (continuação)*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
	Já tem idade para decidir		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Experiência pessoal		–	–	–	1	2,0	2,0
Não	Respostas incoerentes		2	3,8	4,0	2	3,9	4,0
	Caráter moral ou direito dos pais		1	1,9	2,0	2	3,9	4,0
	Não sabe/não respondeu		1	1,9	2,0	2	3,9	4,0
	Dificuldade na escolha		–	–	–	1	2,0	2,0
	Alternativas Práticas		–	–	–	1	2,0	2,0
Total			52	100		51	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=52, n=50

^b Respostas Múltiplas=51, n=50

Tabela 18. *Categorias Relativas à Questão 6/Dilema 6 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		f	%	% casos	f	%	% casos
Sim	Escolha é da adolescente	6	27,3	27,3	5	22,7	22,7
	Caráter moral ou direitos individuais da menina	4	18,2	18,2	2	9,1	9,1
	Vontade ou preferência da menina	3	13,6	13,6	5	22,7	22,7
	Respostas incoerentes	3	13,6	13,6	3	13,6	13,6
	Bem-estar da menina	2	9,1	9,1	3	13,6	13,6
	Alternativas práticas	1	4,5	4,5	–	–	–
	Vínculo	–	–	–	1	4,5	4,5
Não	Caráter moral ou direito dos pais	2	9,1	9,1	2	9,1	9,1
	Outras	1	4,5	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes	–	–	–	1	4,5	4,5
Total		22	100		22	100	

A Tabela 19 apresenta as categorias do dilema 9 das respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 20 apresenta as categorias do dilema 9 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema que aborda o direito à educação, os adolescentes dos dois grupos favoráveis a esse direito argumentaram, utilizando mais respostas relativas à categoria “Direitos das crianças africanas” e suas subcategorias – as quais ressaltam os direitos dos estudantes africanos, a maior necessidade deles e a importância da solidariedade – nos dois tempos. Esses dados estão de acordo com os achados de Souza (2008). Os adolescentes que se mostraram desfavoráveis, de ambos os grupos, deram como respostas mais frequentes as pertencentes à categoria “Consequências negativas” que fazem alusão ao direito à educação do próprio adolescente em detrimento do mesmo direito dos

jovens africanos. Pode-se considerar o conjunto de respostas dessa categoria, mais do que um desconhecimento ou desrespeito ao direito à educação, como uma atitude que demonstra valores contrários à empatia e à solidariedade. Esse tipo de respostas indica uma maior valorização e proteção dos interesses pessoais dos próprios adolescentes (Wagner et al., 2009). Novamente, pode-se considerar que a trajetória e o contexto de origem desses adolescentes – a falta de recursos econômicos, as violações de direito, entre outros – influenciam suas respostas, indicando que gostariam de evitar novas carências de recursos e de direitos. Também nota-se que o Juventude em Cena pode ter contribuído para ressaltar os direitos dos pares e a importância da solidariedade, uma vez que houve aumento das respostas do G1 relativas à categoria “Direitos das crianças africanas” e suas subcategorias, bem como a diminuição das pertencentes a “Consequências negativas” em T2. A prevalência dessa postura mais altruísta surpreende em um momento – macrotempo – em que é ocorre uma “crise de valores” e no qual individualismo e competitividade estão muito presentes na sociedade (Ahmad, 2006; Rocha, 2002).

Tabela 19. *Categorias Relativas à Questão 9/Dilema 9 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Educação das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Direitos das crianças africanas	Maior necessidade	12	22,2	24,0	14	27,5	28,0
	Direitos das crianças africanas	Solidariedade	9	16,7	18,0	13	25,5	26,0
	Direitos das crianças africanas		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Preferência/Vontade da Professora		3	5,6	6,0	–	–	–
	Alternativas práticas		3	5,6	6,0	2	3,9	4,0
	Outras		3	5,6	6,0	1	2,0	2,0
	Condição		2	3,7	4,0	–	–	–
	Temporário		2	3,7	4,0	1	2,0	2,0
	Respostas incoerentes		2	3,7	4,0	2	3,9	4,0
	Consequências positivas		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Não sabe/Não respondeu		–	–	–	2	3,9	4,0
	Respostas contraditórias		–	–	–	1	2,0	2,0
Não	Consequências negativas		10	18,5	20,0	7	13,8	14,0
	Respostas incoerentes		2	3,7	4,0	1	2,0	2,0
	Não sabe/Não respondeu		2	3,7	4,0	3	5,9	6,0
	Condição		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Respostas contraditórias		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Outras		–	–	–	1	2,0	2,0
Total			54	100		52	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=54, n=50

^b Respostas Múltiplas=52, n=50

Tabela 20. *Categorias Relativas à Questão 9/Dilema 9 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Educação das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Direitos das crianças africanas	Solidariedade	7	29,2	31,8	7	30,4	31,8
		Maior necessidade	5	20,8	22,7	6	26,1	27,3
	Alternativas práticas	2	8,3	9,1	2	8,7	9,1	
	Condição	1	4,2	4,5	–	–	–	
	Outras	1	4,2	4,5	1	4,3	4,5	
	Respostas Contraditórias	–	–	–	1	4,3	4,5	
	Não sabe/Não respondeu	–	–	–	1	4,3	4,5	
Não	Consequências negativas	6	25,0	27,3	5	21,7	22,7	
	Respostas contraditórias	1	4,2	4,5	–	–	–	
	Respostas incoerentes	1	4,2	4,5	–	–	–	
Total			24	100		23	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=24, n=22

^b Respostas Múltiplas=23, n=22

A Tabela 21 apresenta as categorias do dilema 12 das respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 22 apresenta as categorias do dilema 12 das respostas do G2 em T1 e em T2. Esse dilema contempla o direito à proteção contra a exploração do trabalho infantil. Os adolescentes do G1 que se mostraram favoráveis a esse direito utilizaram mais argumentos referentes às categorias “Obrigação de estudar”, “Direito a estudar e não trabalhar” e “Trabalho infantil” em T1. A primeira categoria também foi a mais citada por esse mesmo grupo em T2, sendo que a frequência aumentou bastante. Os adolescentes do G2 que foram favoráveis ao direito de proteção contra o trabalho, em T1, citaram mais argumentos relativos à “Obrigação de estudar” e aos “Prejuízos” provocados por tal atividade. Em T2, esses adolescentes continuaram citando mais a categoria que ressalta a importância de estudar. Já os adolescentes que demonstraram ideias contrárias ao direito à proteção contra o trabalho, em ambos os grupos e tempos, deram argumentos referentes às categorias “Obrigação de ajudar a família” e “Condição” – a qual determina algumas condições para que o menino exerça o trabalho. Mais uma vez, pode-se considerar que a realidade que muitos adolescentes participantes do estudo vivem – suas carências econômicas e sociais – ou seja, sua experiência de vida pode ter influenciado nesse tipo de resposta que indica a necessidade de ajudar no sustento da família em detrimento do direito à proteção contra a exploração do trabalho infantil.

O aumento de respostas pertencentes à categoria “Obrigação de estudar” dentre os adolescentes do G1, no pós-teste, pode estar relacionado ao que foi trabalhado no Juventude em Cena sobre a importância do direito à educação e de proteção contra o trabalho infantil. No entanto, diversos participantes do programa estavam vinculados ao Programa de Erradicação do

Trabalho Infantil (PETI), o qual visa combater esse tipo de exploração infanto-juvenil e também pode ter contribuído para a conscientização dos adolescentes a respeito desse direito. Ademais, a literatura indica que as campanhas de combate ao trabalho infantil, veiculadas nos meios de comunicação, podem influenciar na opinião de crianças e adolescentes sobre o assunto, sensibilizando-os (Wagner et al., 2009). Portanto, nota-se a possível influência do microsistema comunidade/projeto social que participa – PETI –; novo microsistema que frequentou – Juventude em Cena – e meios de comunicação, os quais são formadores de opinião que podem ser considerados como representantes da cultura, do macrosistema.

Tabela 21. *Categorias Relativas à Questão 12/Dilema 12 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção Contra Qualquer Trabalho que Possa Ser Perigoso ou Interferir na Educação das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Obrigação de ajudar a família		4	7,4	8,0	1	1,9	2,0
	Condição	Desde que não prejudique a escola	2	3,7	4,0	–	–	–
	Condição	Eventualmente	1	1,9	2,0	–	–	–
	Condição		1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
	Resposta incoerente		1	1,9	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	–	–	–
	Respostas contraditórias		–	–	–	2	3,8	4,0
Não	Obrigação de estudar		10	18,5	20,0	25	48,1	50,0
	Direito a estudar e não trabalhar		9	16,7	18,0	3	5,8	6,0
	Trabalho infantil		8	14,8	16,0	2	3,8	4,0
	Prejuízos	Prejudica aos estudos	4	7,4	8,0	4	7,7	8,0
	Prejuízos		1	1,9	2,0	–	–	–
	Estudo como requisito para um futuro melhor		3	5,6	6,0	2	3,8	4,0
	Responsabilidade dos pais		2	3,7	4,0	–	–	–
	Direito a estudar		2	3,7	4,0	3	5,8	6,0
	Condição	Prejuízo na escola	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Condição	Vontade	1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
	Obrigação de ajudar a família		1	1,9	2,0	–	–	–
	Resposta contraditória		1	1,9	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Direito a estudar e não trabalhar	Uso literal direito	–	–	–	1	1,9	2,0
	Outras		–	–	–	2	3,8	4,0
	Resposta incoerente		–	–	–	1	1,9	2,0
Total			54	100		52	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=54, n=50

^b Respostas Múltiplas=52, n=50

Tabela 22. *Categorias Relativas à Questão 12/Dilema 12 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção Contra Qualquer Trabalho que Possa Ser Perigoso ou Interferir na Educação das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Condição		1	4,2	4,5	1	4,2	4,5
	Condição	Eventualmente	1	4,2	4,5	–	–	–
	Condição	Desde que não prejudique a escola	1	4,2	4,5	–	–	–
	Formação		1	4,2	4,5	–	–	–
	Obrigação de ajudar a família		–	–	–	1	4,2	4,5
	Respostas contraditórias		–	–	–	1	4,2	4,5
Não	Obrigação de estudar		6	25,0	27,3	10	41,7	45,5
	Prejuízos	Prejudica aos estudos	3	12,5	13,6	–	–	–
	Prejuízos		1	4,2	4,5	–	–	–
	Direito a estudar e não trabalhar		2	8,3	9,1	3	12,5	13,6
	Trabalho infantil		2	8,3	9,1	1	4,2	4,5
	Condição	Prejuízo na escola	1	4,2	4,5	1	4,2	4,5
	Condição	Vontade	1	4,2	4,5	–	–	–
	Obrigação de ajudar a família		1	4,2	4,5	–	–	–
	Responsabilidade dos pais		1	4,2	4,5	1	4,2	4,5
	Resposta incoerente		1	4,2	4,5	–	–	–
	Outras		1	4,2	4,5	1	4,2	4,5
	Estudo como requisito para um futuro melhor		–	–	–	2	8,3	9,1
	Direito a estudar		–	–	–	2	8,3	9,1
Total			24	100		24	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=24, n=22

^b Respostas Múltiplas=24, n=22

A Tabela 23 apresenta as categorias do dilema 14 das respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 24 apresenta as categorias do dilema 14 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema que contempla o direito à inclusão e à educação de um sujeito com deficiência, as respostas mais citadas pelos adolescentes favoráveis a tais direitos, em ambos os grupos e tempos, foram as relativas à categoria “Caráter moral ou direitos” e suas subcategorias “Igualdade” e “Direitos”. Esses resultados são semelhantes aos encontrados no estudo de Souza (2008). Por outro lado, os adolescentes contrários a esses direitos, argumentaram, utilizando mais respostas referentes às categorias “Limitações” e “Outras possibilidades são melhores para ela” – G1 em T1 –, “Falta de recursos da escola” e “Limitações” – G2 em T1 –, “Falta de recursos da escola”, “Outras possibilidades são melhores para ela” e “Respostas incoerentes” – G1 em T2 e “Outras possibilidades são melhores para ela” e “Inconvenientes” – G2 em T2. De maneira geral, os adolescentes reconheceram o direito à inclusão e educação de portadores de deficiência/necessidades especiais. Alguns dos que foram contrários, em T1, indicaram a

deficiência como uma limitação e empecilho para a inclusão. No entanto, em T2, esses adolescentes centraram seus argumentos mais em questões externas, ou seja, independentes das características do indivíduo deficiente, como a falta de preparo das escolas e as outras alternativas – como a escola especial – maneiras que beneficiariam mais a protagonista do dilema. Portanto, mesmo esses adolescentes que apresentaram ideia contrária ao direito, parecem que o fizeram tendo em vista o bem-estar da menina. Além disso, sabe-se que a inclusão escolar não costuma ser consenso na sociedade (Lacerda, 2006; Mendes, 2006) e que, mesmo com a Lei da Inclusão, de 2002, que determina que 20% das vagas escolares sejam destinadas a alunos portadores de necessidades especiais, há a queixa das instituições a respeito da dificuldade em oferecer infra-estrutura e professores capacitados para receber essa demanda (Sant'Ana, 2005; Wagner et al., 2009). Todos esses fatores podem ter contribuído para manter a dúvida de alguns adolescentes quanto ao melhor contexto de educação para a menina com deficiência.

A Tabela 40 apresenta as categorias do dilema 17 das respostas do G1 em T1. A Tabela 41 apresenta as categorias do dilema 17 das respostas do G2 em T1. A Tabela 42 apresenta as categorias do dilema 17 das respostas do G1 em T2. A Tabela 43 apresenta as categorias do dilema 17 das respostas do G2 em T2. Nesse dilema, é contemplado o direito à proteção contra a violência. Os adolescentes, dos dois grupos e nos dois tempos, favoráveis a esse direito, utilizaram mais argumentos relativos às categorias “Diálogo” e “Violência” com suas respectivas subcategorias. Essas respostas representam a ideia de que diante do erro de um(a) filho(a), os pais devem conversar e de que a violência não deve ser utilizada para educar. Por outro lado, os adolescentes que não se mostraram favoráveis ao direito à proteção, deram respostas pertencentes às categorias “Direitos dos pais”, “Forma de educação” e “Merece Punição” – G1 em T1, “Merece punição” e “Forma de educação” – G2 em T1, “Merece Punição”, “Direitos dos pais” e “Forma de educação” – G1 em T2 e “Forma de educação” e “Depende” – G2 em T2. Todas essas categorias remetem a ideias de poder, hierarquia familiar, práticas educativas coercitivas e uma lógica de posse do adulto em relação a crianças e adolescentes, a qual permitiria a possibilidade de fazer o que quiserem e bem entenderem com o público infanto-juvenil. Está presente a lógica do paternalismo tradicional (Liebel, 2007) já referido. Ademais, é coerente com os achados de um estudo (Promundo, 2008) sobre as práticas familiares na América Latina e Caribe, no qual foi constatado que tanto pais quanto crianças (de 7 a 12 anos) vêem como natural o uso do castigo físico, principalmente quando outras estratégias, como o diálogo, não funcionam. Apesar disso, o diálogo foi apontado pelas crianças como a melhor maneira de educá-las. Os pais consideraram que os filhos aprendem com ameaças e medos, mesmo reconhecendo que o castigo físico e humilhante não é a maneira mais efetiva de educar.

Alguns pais afirmaram que foram submetidos a esse tipo de castigo na infância e que reproduzem essas práticas de modo a manter as tradições (Promundo, 2008).

Observando esses resultados, mesmo que haja uma consciência sobre a importância do diálogo em detrimento do uso da violência como prática educativa, ainda permanece a cultura da violência, do poder dos mais fortes, do paternalismo na educação e práticas parentais no contexto familiar. Tendo em vista que os adultos costumam educar seus filhos do modo como foram educados por seus pais (Promundo, 2008), iniciativas que estimulem o uso de práticas educativas não violentas são fundamentais para romper com a cultura da violência. Há mobilizações internacionais (www.endcorporalpunishment.org/) e nacionais (Rede “Não bata, eduque” – www.naobataeduque.org.br) contra esse tipo de prática. No entanto, como se trata de um aspecto cultural, sabe-se que essa mudança de concepção a respeito das melhores maneiras de se educar crianças e adolescentes são um desafio para quem se propõe a organizar campanhas, programas e projetos em prol da causa. Esse desafio está presente, principalmente, porque as práticas coercitivas costumam ser passadas de geração para geração e reproduzidas por aqueles que sofreram, na infância, por esse tipo de educação conforme constatou o estudo do Promundo (2008).

Tabela 23. *Categorias Relativas à Questão 14/Dilema 14 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão e Educação de um Sujeito com Deficiência das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Caráter moral ou direitos	Direito	8	15,4	16,0	7	13,5	14,0
		Igualdade	7	13,5	14,0	9	17,3	18,0
	Respostas incoerentes		4	7,6	8,0	1	1,9	2,0
	Condição		3	5,8	6,0	3	5,8	6,0
	Respeito à vontade da menina		3	5,8	6,0	2	3,8	4,0
	Deficiência não justifica limitação		2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Respostas paradoxais		2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Sentimentos	Bons	2	3,8	4,0	2	3,8	4,0
	Obrigação da escola de se adaptar		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Ajudará na sua adaptação ao mundo		1	1,9	2,0	–	–	–
	Alternativas práticas		1	1,9	2,0	5	9,6	10,0
	Respostas contraditórias		1	1,9	2,0	–	–	–
	Outras		1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
	Não	Limitações		8	15,4	16,0	1	1,9
Outras possibilidades são melhores para ela		3	5,8	6,0	3	5,8	6,0	
Falta de recursos da escola		1	1,9	2,0	4	7,7	8,0	
Respostas incoerentes		1	1,9	2,0	4	7,7	8,0	
Respostas contraditórias		1	1,9	2,0	–	–	–	

Tabela 23. *Categorias Relativas à Questão 14/Dilema 14 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão e Educação de um Sujeito com Deficiência das Respostas do G1 em T1 e T2 (continuação)*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
	Outras		–	–	–	1	1,9	2,0
	Inconvenientes	Dificuldade de adaptação	–	–	–	1	1,9	2,0
	Inconvenientes	Preconceito/gozação/maus-tratos	–	–	–	1	1,9	2,0
Sem resposta	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
Total			52	100		52	100	

Nota. ^aRespostas Múltiplas=52, n=50

^bRespostas Múltiplas=52, n=50

Tabela 24. *Categorias Relativas à Questão 14/Dilema 14 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Inclusão e Educação de um Sujeito com Deficiência das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Caráter moral ou direitos	Igualdade	9	39,1	40,9	10	35,7	45,5
	Caráter moral ou direitos	Direito	3	13,0	13,6	3	10,7	13,6
	Alternativas práticas		3	13,0	13,6	1	3,6	4,5
	Deficiência não justifica limitação		2	8,7	9,1	4	14,3	18,2
	Respostas paradoxais		–	–	–	1	3,6	4,5
	Respostas paradoxais	Escola especial	–	–	–	1	3,6	4,5
	Outras		–	–	–	1	3,6	4,5
Não	Falta de recursos da escola		3	13,0	13,6	1	3,6	4,5
	Limitações		2	8,7	9,1	1	3,6	4,5
	Outras possibilidades são melhores para ela		1	4,3	4,5	3	10,7	13,6
	Inconvenientes	Dificuldade de adaptação	–	–	–	2	7,1	9,1
Total			23	100		28	100	

Nota. ^aRespostas Múltiplas=23, n=22

^bRespostas Múltiplas=28, n=22

Tabela 25. *Categorias Relativas à Questão 17/Dilema 17 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Direito dos pais		5	7,2	10,0	2	3,8	4,0
	Forma de educação		3	4,3	6,0	2	3,8	4,0
	Merece punição		3	4,3	6,0	4	7,7	8,0
	Respostas incoerentes		2	2,9	4,0	–	–	–
	Características da menina		1	1,4	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,4	2,0	2	3,8	4,0
	Depende		–	–	–	1	1,9	2,0
	Respostas contraditórias		–	–	–	1	1,9	2,0
Não	Diálogo		16	23,2	32,0	12	23,1	24,0
	Diálogo	Diálogo como primeira opção	2	2,9	4,0	2	3,8	4,0
	Violência	Não é a melhor forma	8	11,6	16,0	6	11,5	12,0
	Violência		7	10,1	14,0	3	5,8	6,0
	Violência	Não educa	4	5,8	8,0	3	5,8	6,0
	Violência	Gera mais violência e consequências ruins	3	4,3	6,0	–	–	–
	Castigo		5	7,2	10,0	1	1,9	2,0
	Outras		2	2,9	4,0	1	1,9	2,0
	Direito		1	1,4	2,0	–	–	–
	Direito dos pais		1	1,4	2,0	–	–	–
	Depende		1	1,4	2,0	1	1,9	2,0
	Errar é comum		1	1,4	2,0	1	1,9	2,0
	Respostas contraditórias		1	1,4	2,0	3	5,8	6,0
	Respostas incoerentes		–	–	–	4	7,7	8,0
	Não sabe/Não respondeu		–	–	–	1	1,9	2,0
	Denúncia		–	–	–	1	1,9	2,0
	Sem resposta	Não sabe/Não respondeu		2	2,9	4,0	1	1,9
Total			69	100		52	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=69, n=50

^b Respostas Múltiplas=52, n=50

Tabela 26. *Categorias Relativas à Questão 17/Dilema 17 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Merece punição		3	10,3	13,6	1	3,3	4,5
	Forma de educação		2	6,9	9,1	3	10,0	13,6
	Direito dos pais		1	3,4	4,5	–	–	–
	Outras alternativas que não a violência		1	3,4	4,5	–	–	–
	Depende		1	3,4	4,5	2	6,7	9,1
	Respostas incoerentes		–	–	–	1	3,3	4,5
Não	Diálogo		8	27,6	36,4	7	23,3	31,8
	Violência		6	20,7	27,3	3	10,0	13,6
	Violência	Não é a melhor forma	2	6,9	9,1	2	6,7	9,1
	Violência	Não educa	1	3,4	4,5	5	16,7	22,7
	Violência	Gera mais violência e consequências ruins	1	3,4	4,5	–	–	–
	Outras		2	6,9	9,1	2	6,7	9,1
	Respostas contraditórias		1	3,4	4,5	–	–	–
	Diálogo	Diálogo como primeira opção	–	–	–	2	6,7	9,1
	Denúncia		–	–	–	1	3,3	4,5
	Castigo		–	–	–	1	3,3	4,5
	Total			29	100		30	100

Nota. ^a Respostas Múltiplas=29, n=22

^b Respostas Múltiplas=30, n=22

A Tabela 27 apresenta as categorias do dilema 18 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 28 apresenta as categorias do dilema 18 das respostas do G2 em T1 e em T2. O dilema 18 aborda o direito à proteção contra o trabalho infantil, nesse caso, o que ocorre no contexto doméstico. Os adolescentes do G1 que demonstraram ser favoráveis a esse direito utilizaram argumentos pertencentes às categorias “Criança/Idade” e “Deve realizar outras atividades” e suas subcategorias “Estudar” e “Tempo livre” no T1. Mantiveram “Criança/Idade” em T2 e ainda citaram “Alternativas práticas” e “Direitos”. Os adolescentes de G2 que também foram favoráveis deram argumentos relativos às categorias “Prejudicial”, “Alternativas práticas” e “Deve realizar outras atividades” e suas subcategorias em T1, além de “Criança/Idade” e “Alternativas práticas” em T2. Nos dois grupos e nos dois tempos, estão presentes as ideias de que a menina é muito nova para aquele tipo de atividade e de responsabilidade, que deve ter tempo para realizar atividades comuns a adolescentes da sua idade. Também de que ela possui direitos, de que o trabalho doméstico é prejudicial na sua idade e de que a mãe pode buscar outras alternativas para evitar que a filha mais velha tenha que ficar cuidando da irmã e realizando os afazeres domésticos. Por outro lado, os adolescentes que se mostraram

desfavoráveis ao direito de proteção contra o trabalho doméstico, argumentaram com mais respostas referentes às categorias “Auxílio” e “Trabalho da mãe” – G1 em T1; “Auxílio” e “Não atrapalha” – G2 em T1; “Auxílio”, “Não atrapalha” e “Cuidado com a irmã” – G1 em T2 e “Trabalho da mãe” e “Auxílio” – G2 em T2. Com exceção de “Cuidado com a irmã” que se refere à preocupação e consideração da protagonista do dilema com a irmã mais nova, as demais categorias contrárias ao direito da menina são relativas à ideia da importância e necessidade de ajudar sua mãe e de que realizar o trabalho doméstico, não atrapalha as outras atividades da adolescente, tampouco seu desenvolvimento. Essas ideias estão de acordo com os resultados de um estudo sobre a representação de adolescentes do sexo feminino, de 16 a 19 anos, alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Belo Horizonte (MG) sobre o trabalho doméstico (Moreira & Tosta, 2009). Para essas adolescentes, as atividades domésticas realizadas na própria casa não são consideradas trabalho e sim uma “ajuda” das adolescentes às famílias; são vistas como naturais da adolescência e não atrapalham a realização das atividades escolares e o processo de escolarização.

Os resultados parecem estar de acordo com os achados de outro estudo (Lima et al., 2008) sobre as tarefas domésticas e socialização realizado em Belém (PA) com adolescentes de classes econômicas distintas. Foi constatado que os adolescentes entrevistados consideraram esse tipo de atividade enfadonha e que deve ser realizada apenas durante seu tempo livre. Por outro lado, os de baixa renda entenderam que sua participação na atividade doméstica é importante para a manutenção do grupo familiar e para a democracia nesse contexto. Eles também vêem essas atividades como oportunidades de desenvolvimento, uma vez que as habilidades adquiridas nelas serão necessárias para o seu ingresso no mercado de trabalho (Lima et al., 2008).

Esse é mais um dilema que aborda um limite tênue entre, de um lado, participar da vida familiar no sentido de auxiliar nas tarefas domésticas, aprender a cuidar de seu entorno e seus pertences e, de outro, ter grandes responsabilidades que podem prejudicar seu desenvolvimento e suas demais atividades. Esse limite entre tarefa doméstica formativa e substituição de mão-de-obra adulta ficou evidente em outro estudo (Promundo, 2008).

Nesse dilema, o programa não parece ter influenciado muito para uma mudança de opinião dos adolescentes. Uma das razões para isso é que o trabalho infantil no Estado do Rio Grande do Sul, principalmente o realizado no contexto familiar, ainda é visto como algo aceitável e comum, fortemente vinculado às tradições e à cultura do povo gaúcho. Essa característica demonstra a influência do macrossistema nas respostas dos adolescentes. Diferente do dilema 12, em que a maioria dos adolescentes foi contrária ao trabalho infantil, nesse, por tratar-se do âmbito doméstico, por configurar uma ajuda à família e não atrapalhar os estudos, conforme já referido, esse tipo de atividade não foi tão desaprovado pelos adolescentes.

Não são somente questões culturais que apóiam o trabalho infanto-juvenil. Na literatura, há autores como Manfred Liebel, Alejandro Cussianóvich e Javier Harrán que defendem essa atividade como forma de exercício de participação e protagonismo juvenil e condenam a perspectiva abolicionista representada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT (Viella & Vendramini, 2010).

Considera-se que não se trata de condenar a participação de crianças e adolescentes nas atividades domésticas. No entanto, entende-se que a responsabilidade sistemática e cotidiana de assumir as tarefas domésticas e de cuidado dos irmãos configura uma violação de direitos que deve ser combatida não somente pela família, mas pelos órgãos governamentais por meio do oferecimento de mais vagas em instituições de educação infantil, por exemplo (Souza, 2008).

Tabela 27. *Categorias Relativas à Questão 18/Dilema 18 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção e a Não Trabalhar das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Auxílio		7	11,7	14,0	8	14,0	16,0
	Trabalho da mãe		6	10,0	12,0	3	5,3	6,0
	Não atrapalha		4	6,7	8,0	4	7,0	8,0
	Respostas contraditórias		4	6,7	8,0	1	1,8	2,0
	Condição		2	3,3	4,0	1	1,8	2,0
	Idade suficiente		1	1,7	2,0	–	–	–
	Experiência pessoal		1	1,7	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,7	2,0	3	5,3	6,0
	Cuidado com irmã		–	–	–	4	7,0	8,0
	Contrapartida		–	–	–	2	3,5	4,0
	Respostas incoerentes		–	–	–	1	1,8	2,0
Não	Criança/Idade		6	10,0	12,0	7	12,3	14,0
	Deve realizar outras atividades	Estudar	6	10,0	12,0	3	5,3	6,0
	Deve realizar outras atividades	Tempo livre	4	6,7	8,0	2	3,5	4,0
	Prejudicial		4	6,7	8,0	2	3,5	4,0
	Alternativas práticas		3	5,0	6,0	7	12,3	14,0
	Direitos		3	5,0	6,0	4	7,0	8,0
	Não é dever/responsabilidade dela		2	3,3	4,0	3	5,3	6,0
	Sobrecarga		2	3,3	4,0	–	–	–
	Necessidade de auxílio		1	1,7	2,0	–	–	–
	Trabalho infantil		1	1,7	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,7	2,0	1	1,8	2,0
Sem resposta	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	1	1,8	2,0
Total			60	100		57	100	

Nota. ^aRespostas Múltiplas=60, n=50

^bRespostas Múltiplas=57, n=50

Tabela 28. *Categorias Relativas à Questão 18/Dilema 18 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito à Proteção e a Não Trabalhar das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Auxílio		6	22,2	27,3	2	7,4	9,1
	Não atrapalha		3	11,1	13,6	–	–	–
	Trabalho da mãe		2	7,4	9,1	3	11,1	13,6
	Aprendizado		1	3,7	4,5	–	–	–
	Contrapartida		–	–	–	1	3,7	4,5
	Cuidado com irmã		–	–	–	1	3,7	4,5
	Experiência pessoal		–	–	–	1	3,7	4,5
Não	Prejudicial		5	18,5	22,7	2	7,4	9,1
	Alternativas práticas		2	7,4	9,1	4	14,8	18,2
	Deve realizar outras atividades	Estudar	2	7,4	9,1	1	3,7	4,5
	Deve realizar outras atividades	Brincar	1	3,7	4,5	–	–	–
	Deve realizar outras atividades	Tempo livre	1	3,7	4,5	1	3,7	4,5
	Não é dever/responsabilidade dela		1	3,7	4,5	2	7,4	9,1
	Criança/Idade		1	3,7	4,5	7	25,9	31,8
	Direitos		1	3,7	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes		1	3,7	4,5	–	–	–
	Trabalho infantil		–	–	–	1	3,7	4,5
	Necessidade de auxílio		–	–	–	1	3,7	4,5
	Total			27	100		27	100

Nota. ^a Respostas Múltiplas=27, n=22

^b Respostas Múltiplas=27, n=22

A Tabela 29 apresenta as categorias do dilema 19 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 30 apresenta as categorias do dilema 19 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema, são abordados os direitos à liberdade de expressão e a ter sua opinião levada em consideração em assuntos que lhe dizem respeito no contexto comunitário, ou seja, a participação infanto-juvenil na comunidade. Os adolescentes do G1 que demonstraram ser favoráveis a esses direitos utilizaram mais argumentos pertencentes às categorias “Opinião”, “Direitos” e “Idade não impede” em T1 e “Direitos” e “Opinião” em T2. Os do G2 também citaram as mesmas categorias que G1 em T1 e, em T2, “Opinião” e “Idade não impede”. Essas categorias correspondem à noção de que adolescentes, apesar de mais novos que os adultos, podem participar e dar sua opinião, têm esse direito e que suas ideias podem ser úteis e até melhores que as dos adultos. Esse entendimento ressalta a concepção de que, em experiências de participação, pode-se esperar de crianças e adolescentes criatividade, espontaneidade e sinceridade, ao avaliar e realizar certas ações, características que já fazem falta aos adultos, geralmente, tomados de ceticismo, acomodação e autocensura (Sintes, 2007).

Mesmo sendo pouco citada, a categoria “Mas opinião não seria levada em conta” representa uma concepção muito comum na sociedade de que crianças e adolescentes até podem

expressar suas opiniões, mas estas não serão valorizadas. Em um estudo com profissionais que trabalham com participação infanto-juvenil no Reino Unido e na Nicarágua (Shier, 2009), um dos aspectos apontados pelos participantes foi que crianças e adolescentes podem ser ouvidos, mas não costumam ser inseridos nas tomadas de decisão. Em outras palavras, o direito a expressar opinião não garante a construção conjunta – de políticas públicas, de decisões na escola ou com a família, entre outros – com essa população. De acordo com alguns autores (Lansdown, 2001), um dos aspectos fundamentais para que uma iniciativa de promoção de participação infanto-juvenil tenha êxito é demonstrar para os participantes que as suas reivindicações serão consideradas e que algo será feito para que sejam atendidas.

Dentre os adolescentes que se mostraram contrários ao direito à participação infanto-juvenil na comunidade, os argumentos mais citados foram os pertencentes às categorias “Assuntos de adultos” e “Idade impede” no caso do G1 em T1; “Idade impede” – G2 em T1; “Idade impede” e “Respostas contraditórias” – G1 em T2, além de “Assuntos de adultos” e “Outras atividades” – G2 em T2. Essas categorias representam a ideia frequente na sociedade de que crianças e adolescentes não devem se envolver com assuntos de adultos, que são muito novos para isso e que devem realizar outras atividades mais adequadas a sua faixa etária. Esse entendimento de que crianças e adolescentes são incapazes de participar limita as iniciativas voltadas à promoção desse direito e exclui crianças e adolescentes mais novos de tais ações. Tanto que, costumam predominar relatos, na literatura, de atividades de participação, no mundo, envolvendo adolescentes de 16 e 17 anos (Shier, 2009). Essa concepção de que os mais novos não têm capacidade para participar (Lansdown, 2009; Promundo, 2008) pode ter influenciado as respostas dos participantes nesse dilema, uma vez que o protagonista é um menino de 12 anos. Entende-se que, mais uma vez, houve influência do macrossistema nas respostas dos adolescentes.

Observou-se ainda que, nesse dilema, houve várias respostas contraditórias, tanto de adolescentes favoráveis ao direito à participação na comunidade – liberdade de expressão e ter sua opinião levada em consideração em assuntos que lhe dizem respeito – quanto os que foram desfavoráveis a esses direitos. Averiguando a quantidade de respostas dos dois tipos, ainda prevalecem os que responderam que “sim”, mas justificaram suas respostas com argumentos que demonstravam que “não”, ou seja, que eram favoráveis a esses direitos. Uma vez que o programa teve o intuito de promover a participação infanto-juvenil nos diferentes contextos – família, escola, comunidade – considera-se que são resultados positivos. No entanto, em T2 poderiam haver menos adolescentes desfavoráveis a esses direitos. Como as respostas desses adolescentes centraram-se na idade, talvez se o protagonista fosse um pouco mais velho, os adolescentes mudariam de ideia.

Relacionando os resultados do inventário que aborda a visão dos adolescentes sobre a situação dos direitos e do questionário sobre o conhecimento em direitos, nota-se que, se por um

lado, os adolescentes do G1 demonstraram poder expressar suas opiniões e ser ouvidos em casa e na escola, por outro, poderiam ter demonstrado um maior apoio ao direito à participação na comunidade. Esses dados sugerem que ainda prevalece uma concepção de crianças e adolescentes como “ainda não” adultos, impossibilitados de participar em contextos mais amplos – como o comunitário – e abordar assuntos considerados restritos aos mais velhos. Também reforçam a ideia de falta de estímulo à participação de crianças e adolescentes no cotidiano, uma vez que obras são inauguradas e programas lançados, mas não é comum que os responsáveis por essas iniciativas busquem a opinião da comunidade em geral sobre suas prioridades (Castro & Abramovay, 2002). Fica evidente, então, a necessidade da criação de uma cultura, na qual os adolescentes sejam ouvidos de maneira sistemática, no cotidiano, nos mais diversos contextos e levados em consideração no planejamento e elaboração de políticas públicas (UNICEF, 2011).

Tabela 29. *Categorias Relativas à Questão 19/Dilema 19 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	T1			T2		
		f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Assunto de adultos	4	7,8	8,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	3	5,9	6,0	3	5,8	6,0
	Idade impede	3	5,9	6,0	5	9,6	10,0
	Respostas incoerentes	2	3,9	4,0	1	1,9	2,0
	Incapacidade de lidar com assuntos importantes	1	2,0	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu	–	–	–	2	3,8	4,0
	Outras	–	–	–	1	1,9	2,0
Não	Opinião	10	19,6	20,0	8	15,4	16,0
	Direitos	7	13,7	14,0	11	21,2	22,0
	Idade não impede	5	9,8	10,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu	5	9,8	10,0	3	5,8	6,0
	Pertence à comunidade	4	7,8	8,0	4	7,7	8,0
	Participação	2	3,9	4,0	2	3,8	4,0
	Outras	2	3,9	4,0	–	–	–
	Maturidade	1	2,0	2,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	1	2,0	2,0	4	7,7	8,0
	Condição	–	–	–	1	1,9	2,0
	Idade não impede – Ideias até melhores que dos adultos	–	–	–	1	1,9	2,0
	Mas opinião não seria levada em conta	–	–	–	1	1,9	2,0
	Intenção de ajudar	–	–	–	1	1,9	2,0
	Respostas incoerentes	–	–	–	1	1,9	2,0
Sem resposta	Não sabe/Não respondeu	1	2,0	2,0	3	5,8	6,0
Total		51	100		52	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=51, n=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=52, n=50

Tabela 30. *Categorias Relativas à Questão 19/Dilema 19 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito a Ter Sua Opinião Considerada nos Assuntos que lhe Dizem Respeito e à Liberdade de Expressão das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Idade impede		2	8,0	9,1	–	–	–
	Assunto de adultos		1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
	Respostas contraditórias		1	4,0	4,5	–	–	–
	Incapacidade de lidar com assuntos importantes		1	4,0	4,5	–	–	–
	Outras atividades		–	–	–	1	3,8	4,5
Não	Direitos		4	16,0	18,2	1	3,8	4,5
	Direitos	Não possui	1	4,0	4,5	–	–	–
	Opinião		3	12,0	13,6	10	38,5	45,5
	Idade não impede	Ideias até melhores que dos adultos	2	8,0	9,1	2	7,7	9,1
	Idade não impede		1	4,0	4,5	5	19,2	22,7
	Pertence à comunidade		2	8,0	9,1	3	11,5	13,6
	Outras		2	8,0	9,1	1	3,8	4,5
	Participação		1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
	Intenção de ajudar		1	4,0	4,5	–	–	–
	Mas opinião não seria levada em conta		1	4,0	4,5	1	3,8	4,5
	Respostas contraditórias		1	4,0	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes		1	4,0	4,5	–	–	–
	Total			25	100		26	100

Nota. ^a Respostas Múltiplas=25, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=26, n=22

A Tabela 31 apresenta as categorias do dilema 20 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 32 apresenta as categorias do dilema 20 das respostas do G2 em T1 e em T2. Esse dilema aborda o direito dos adolescentes a tratamento diferenciado do adulto quando em conflito com a lei, ou seja, a serem submetidos a medidas socioeducativas.

Os adolescentes do G1 que demonstraram ser favoráveis ao direito utilizaram mais argumentos pertencentes à categoria “Menor de idade” e “Recuperação” em T1, as quais indicam que o menino/protagonista do dilema não deve ir ao presídio, pois é muito novo, é menor de 18 anos e porque indo para uma instituição pode mudar e se recuperar. As respostas mais utilizadas, em T2, foram as relativas às categorias “Idades diferentes, punições diferentes” – a qual indica que a punição varia de acordo com a idade; que o adequado para o adolescente, por ser menor de idade, é ir para uma instituição de privação de liberdade, para a FASE – e “Menor de idade”. Os adolescentes do G2 deram mais respostas relativas às categorias “Menor de idade” e “Idades diferentes, punições diferentes” em T1 e T2. A categoria “Menor de idade” também foi uma das mais citadas no estudo de Souza (2008).

Os adolescentes do G1 que se mostraram contrários aos direitos justificaram sua opinião, nos dois tempos, com mais respostas pertencentes às categorias “Punição” e “Consciência”, as quais trazem ideias de que o protagonista do dilema deveria ir para o presídio, pois tinha de ser punido, já que teve uma atitude errada e porque tinha consciência do que estava fazendo. As mesmas categorias também foram as mais citadas dentre os adolescentes do G2 contrários ao direito abordado: “Punição” em T1 e “Consciência” em T2.

Nota-se que há muitos argumentos que correspondem à categoria “Respostas contraditórias” no G1, tanto nas respostas que são favoráveis ao direito abordado quanto as que são contrárias em T1. Em T2, essa categoria somente aparece nas respostas contrárias. Dentre os argumentos dos adolescentes do G2 também aparece essa categoria nas respostas favoráveis e nas contrárias ao direito, no T1 e no T2. Esses dados podem indicar uma dificuldade de interpretar e compreender a questão ou de ter uma opinião definida sobre o assunto. Por ser um tema que tem gerado polêmica e costuma ser abordado pelos meios de comunicação, é possível que os adolescentes tenham ficado confusos e com dúvidas no momento de responder e de se posicionar diante do dilema.

Apesar de muitos adolescentes reconhecerem os direitos dos seus pares em conflito com a lei, ainda grande parte dos integrantes do G1 e G2 mostrou-se desfavorável a esses direitos. Nota-se que não houve grandes mudanças em relação às respostas de T1 para T2. Considera-se que, no Juventude em Cena, mais aspectos sobre essa temática poderiam ter sido abordados para sensibilizar os adolescentes sobre esses direitos. Há uma grande mobilização em prol da redução da maioria penal no país, a qual costuma ser muito difundida pela mídia. No entanto, sabe-se que seria uma medida que dificilmente reduziria o número de infrações realizadas por adolescentes. Entende-se que é mais coerente seguir buscando estratégias de redução das desigualdades sociais e demais violações de direitos para combater as situações de conflito com a lei entre adolescentes.

Tabela 31. *Categorias Relativas à Questão 20/Dilema 20 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes a Tratamento Diferenciado do Adulto, quando em Conflito com a Lei e a Serem Sujeitos às Medidas Socioeducativas das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Punição		5	9,1	10,0	7	13,2	14,0
	Punição	Como aprendizagem	1	1,8	2,0	1	1,8	2,0
	Consciência		4	7,3	8,0	4	7,5	8,0
	Respostas contraditórias	Influência	2	3,6	4,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	Alternativas práticas	2	3,6	4,0	1	1,9	2,0
	Respostas contraditórias	Menor de idade	2	3,6	4,0	4	7,5	8,0
	Respostas contraditórias		1	1,8	2,0	–	–	–
	Não sabe/não respondeu		2	3,6	4,0	1	1,9	2,0
	Respostas incoerentes		1	1,8	2,0	–	–	–
	A idade não impede		1	1,8	2,0	–	–	–
	Mesma infração, mesma punição		1	1,8	2,0	3	5,7	6,0
Não	Menor de idade		9	16,4	18,0	6	11,3	12,0
	Recuperação		4	7,3	8,0	4	7,5	8,0
	Respostas contraditórias	Consciência	4	7,3	8,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	Punição	2	3,6	4,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	Mesmo crime, mesma punição	1	1,8	2,0	–	–	–
	Idades diferentes, punições diferentes		3	5,5	6,0	8	15,1	16,0
	Alternativas práticas	Instituição	2	3,6	4,0	4	7,5	8,0
	Influência		2	3,6	4,0	1	1,9	2,0
	Direito		1	1,8	2,0	1	1,9	2,0
	Não tem consciência		1	1,8	2,0	–	–	–
	Outras		1	1,8	2,0	–	–	–
	Não sabe/não respondeu		1	1,8	2,0	2	3,8	4,0
	Respostas incoerentes		–	–	–	4	7,5	8,0
Sem resposta	Não sabe/não respondeu		2	3,6	4,0	2	3,8	4,0
Total			55	100		53	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=55, n=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=53, n=50

Tabela 32. *Categorias Relativas à Questão 20/Dilema 20 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes a Tratamento Diferenciado do Adulto, quando em Conflito com a Lei e a Serem Sujeitos às Medidas Socioeducativas das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Punição		3	11,5	13,6	1	4,2	4,5
	A idade não impede		2	7,7	9,1	1	4,2	4,5
	Mesma infração, mesma punição		2	7,7	9,1	–	–	–
	Respostas contraditórias	Alternativas práticas	2	7,7	9,1	1	4,2	4,5
	Respostas contraditórias	Menor de idade	2	7,7	9,1	2	8,3	9,1
	Respostas contraditórias	Influência	1	3,8	4,5	–	–	–
	Consciência		–	–	–	2	8,3	9,1
	Punição	Como aprendizagem	–	–	–	1	4,2	4,5
Não	Menor de idade		6	23,1	27,3	4	16,7	18,2
	Idades diferentes, punições diferentes		4	15,4	18,2	4	16,7	18,2
	Alternativas práticas	Instituição	1	3,8	4,5	3	12,5	13,6
	Influência		1	3,8	4,5	–	–	–
	Recuperação		1	3,8	4,5	2	8,3	9,1
	Respostas contraditórias	Punição	1	3,8	4,5	–	–	–
	Direito		–	–	–	1	4,2	4,5
	Respostas contraditórias	Mesmo crime, mesma punição	–	–	–	1	4,2	4,5
	Não sabe/não respondeu		–	–	–	1	4,2	4,5
Total			26	100		24	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=26, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=24, n=22

A Tabela 33 apresenta as categorias do dilema 21 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 34 apresenta as categorias do dilema 21 das respostas do G2 em T1 e em T2. Nesse dilema, é contemplado o direito ao respeito, além do conceito de vitimização, o qual consiste na prática de culpar as vítimas pela ocorrência de fatos violentos (Narvaz & Koller, 2006).

Os adolescentes do G1 que, em T1 e T2, se mostraram favoráveis ao direito ao respeito utilizaram mais argumentos pertencentes às categorias “Liberdade” e “Respeito”, as quais indicam que a menina pode usar a roupa que quiser e salientam a necessidade dos homens respeitarem a menina e de todas as pessoas respeitarem-se mutuamente. Os do G2, que tiveram essa posição favorável ao direito, deram mais respostas relativas às categorias “Liberdade” e “Outras” em T1. No T2, a mais frequente foi “Liberdade”. Essas respostas que se referem à liberdade da menina em usar a roupa de sua preferência também foram as mais frequentes no estudo de Souza (2008) e indicam o reconhecimento dos direitos da protagonista do dilema.

Os adolescentes do G1 que demonstraram ser desfavoráveis ao direito abordado, em ambos os tempos, deram mais respostas referentes às categorias “Roupa inadequada” e “Provocação”, as quais indicam que a roupa que a menina usa não é adequada e que ela está mesmo provocando os homens. Os do G2 citaram mais “Roupa inadequada” nos dois tempos, seguida, no T1, de “Intenção”, a qual indica que quer mesmo provocar e chamar a atenção, usando aquele tipo de roupa. Essas categorias também foram as mais citadas no estudo de Souza (2008) e representam o apoio à vitimização e ao mito da provocação, conforme o qual as meninas provocam a sexualidade masculina, sendo culpadas pelos abusos que sofrem (Narvaz & Koller, 2006).

Nesse dilema, também houve muitas respostas classificadas na categoria “Respostas contraditórias” tanto no conjunto das opiniões favoráveis ao direito abordado quanto nas desfavoráveis. No T1, o G1 e o G2 apresentaram mais respostas desse tipo na opção “não”, o que demonstra que, na opinião desses adolescentes, a menina/protagonista do dilema estaria provocando os homens ao utilizar roupas curtas. No T2, apenas houve esse tipo de resposta na opção “não” no G1 e nenhuma no G2. Mais uma vez, entende-se que houve dificuldade na compreensão da pergunta ou trata-se de uma temática que os adolescentes consideraram como difícil de se posicionar contra ou a favor do tipo de comportamento da protagonista ou em relação aos seus direitos. Esta dificuldade pode estar relacionada ao conceito de vitimização, o qual deveria ter sido mais enfatizado ao longo do Juventude em Cena para que houvesse um maior reconhecimento dos direitos da menina em detrimento do mito da provocação de T1 para T2.

As categorias “Características dos homens” e “Rótulo”, apesar de pouco citadas, demonstram que alguns participantes têm consciência de que esse desrespeito não se deve à roupa da menina, mas sim a uma cultura que vê as mulheres como um objeto que pode ser desejado e manipulado pelos homens. Essas concepções presentes na cultura representam a ideia de poder, submissão e uso, as quais estão relacionadas à violência de gênero, à violência física e psicológica contra crianças e adolescentes, inclusive o abuso sexual. Esses dados demonstram uma crítica de alguns entrevistados em relação a essa cultura, o que sugere que é possível lutar para combater essas concepções machistas. Mais uma vez, os dados sugerem que os aspectos culturais presentes no macrosistema influenciaram as respostas dos adolescentes entrevistados.

Tabela 33. *Categorias Relativas à Questão 21/Dilema 21 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes ao Respeito e o Conceito de Vitimização das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Roupa inadequada		9	17,0	18,0	6	11,3	12,0
	Provocação		7	13,2	14,0	5	9,4	10,0
	Não sabe/Não respondeu		2	3,8	4,0	–	–	–
	Consequências		2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Não tem idade		2	3,8	4,0	–	–	–
	Julgamento moral		2	3,8	4,0	2	3,8	4,0
	Respostas contraditórias		2	3,8	4,0	–	–	–
	Respostas contraditórias	Respeito	2	3,8	4,0	–	–	–
	Alternativas práticas	Tem que se preservar	2	3,8	4,0	1	1,9	2,0
	Alternativas práticas	Para ser respeitada não usar	1	1,9	2,0	–	–	–
		Intenção	1	1,9	2,0	3	5,7	6,0
		Características dos homens	1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
		Respostas incoerentes	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
		Intenção	–	–	–	2	3,8	4,0
		Depende	–	–	–	2	3,8	4,0
		Liberdade	–	–	–	1	1,9	2,0
Não	Respostas contraditórias		6	11,3	12,0	1	1,9	2,0
	Liberdade		4	7,5	8,0	8	15,1	16,0
	Respeito		2	3,8	4,0	4	7,5	8,0
	Rótulo		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Características dos homens		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Direito		1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
	Alternativas práticas	Não usar aquele tipo de roupa	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
		Outras	1	1,9	2,0	3	5,7	6,0
		Não sabe/Não respondeu	1	1,9	2,0	–	–	–
		Alternativas práticas	–	–	–	1	1,9	2,0
		Experiência pessoal	–	–	–	1	1,9	2,0
		Respostas incoerentes	–	–	–	1	1,9	2,0
		Não sabe/Não respondeu	–	–	–	2	3,8	4,0
Sem resposta	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	2	3,8	4,0
Total			53	100		53	100	

Nota. ^{ab} Respostas Múltiplas=53, n=50

Tabela 34. *Categorias Relativas à Questão 21/Dilema 21 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Direito dos Adolescentes ao Respeito e o Conceito de Vitimização das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Sim	Roupa inadequada		5	21,7	22,7	8	34,8	36,4
	Intenção		3	13,0	13,6	1	4,3	4,5
	Provocação		2	8,7	9,1	2	8,7	9,1
	Respostas contraditórias		1	4,3	4,5	–	–	–
	Respostas incoerentes		1	4,3	4,5	–	–	–
	Consequências		–	–	–	2	8,7	9,1
	Outras		–	–	–	2	8,7	9,1
	Julgamento moral		–	–	–	1	4,3	4,5
	Intenção	Consciência	–	–	–	1	4,3	4,5
Não	Liberdade		2	8,7	9,1	3	13,0	13,6
	Respostas contraditórias		2	8,7	9,1	–	–	–
	Outras		2	8,7	9,1	1	4,3	4,5
	Rótulo		1	4,3	4,5	–	–	–
	Respeito		1	4,3	4,5	1	4,3	4,5
	Depende		1	4,3	4,5	–	–	–
	Alternativas práticas		1	4,3	4,5	–	–	–
	Alternativas práticas	Não usar aquele tipo de roupa	1	4,3	4,5	–	–	–
	Características dos homens	–	–	–	1	4,3	4,5	
Total			23	100		23	100	

Nota. ^{ab} Respostas Múltiplas=23, n=22

A Tabela 35 apresenta as categorias do dilema 22 relativas às respostas do G1 em T1 e em T2. A Tabela 36 apresenta as categorias do dilema 22 das respostas do G2 em T1 e em T2.

O dilema 22 contempla o dever da família, da sociedade e do Estado a prover os direitos aos adolescentes e o dever desses de respeitar e cumprir as leis. Alguns adolescentes avaliaram a situação de o protagonista do dilema estar na rua e outros a atitude de roubar para comer.

Os adolescentes do G1 favoráveis aos referidos deveres utilizaram, no T1, mais argumentos relativos à categoria “Foco nos Direitos do menino” – a qual indica que o menino deveria estar vivendo com a família, ou em instituição de proteção, entre outros, situações que evitariam que ele estivesse com direitos violados, ou seja, na rua e sem ter o que comer. Outra categoria muito citada foi “Roubar é errado” que se centra na idéia de que roubar não é uma atitude correta, mesmo diante da necessidade. Em T2, as categorias mais frequentes, representando a perspectiva favorável, foram “Foco nos Direitos do menino”, “Alternativas práticas” e suas subcategorias – as quais indicam sugestões para o que deveria ser feito diante da situação e “Outras alternativas” – afirmações de que há outras maneiras de sobreviver sem ter de roubar. Os adolescentes do G2 favoráveis aos deveres deram mais respostas pertencentes à

categoria “Foco nos Direitos do menino” e “Outras alternativas” em T1 e “Roubar é errado”, “Outras alternativas” e “Alternativas práticas” em T2.

Os adolescentes do G1 que demonstraram ser desfavoráveis aos deveres abordados utilizaram mais argumentos relativos à categoria “Sobrevivência” em ambos os tempos. A única categoria citada pelos adolescentes do G2, em T1 e T2, também foi “Sobrevivência”.

Os dados demonstram que tanto os adolescentes do G1 quanto do G2 concentraram mais suas respostas em maneiras práticas de resolver o dilema, em T2. Esses resultados sugerem uma maior conscientização sobre seu dever de respeitar a lei, demonstrando conhecimento sobre outras estratégias para lidar com a violação de direitos – situação de morar na rua e passar fome –, bem como a respeito de a quem recorrer para garantir seus direitos fundamentais. No entanto, não se pode afirmar que essa maior conscientização foi um mérito do Juventude em Cena, pelo fato de a mudança ter ocorrido também no G2, dentre outros motivos.

Tabela 35. *Categorias Relativas à Questão 22/Dilema 22 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Dever da Família, da Comunidade, da Sociedade e do Poder Público em Prover os Direitos aos Adolescentes e o Dever Desses de Respeitar e Cumprir as Leis das Respostas do G1 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2		
			f ^a	%	% casos	f	%	% casos
Sim	Sobrevivência		8	15,1	16,0	5	10,0	10,0
	Solução		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Respostas contraditórias		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Respostas incoerentes		1	1,9	2,0	–	–	–
	Outras		1	1,9	2,0	–	–	–
	Não sabe/Não respondeu		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
Não	Foco nos Direitos do menino		14	26,4	28,0	8	16,0	16,0
	Roubar é errado		9	17,0	18,0	4	8,0	8,0
	Alternativas práticas	Procurar ajuda	4	7,5	8,0	5	10,0	10,0
	Alternativas práticas	Trabalhar	1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Outras alternativas		3	5,7	6,0	5	10,0	10,0
	Outras		2	3,8	4,0	3	6,0	6,0
	Sobrevivência		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Consequências negativas		1	1,9	2,0	1	2,0	2,0
	Respostas incoerentes		1	1,9	2,0	4	8,0	8,0
	Não sabe/Não respondeu		2	3,8	4,0	6	12,0	12,0
	Alternativas práticas	Ter oportunidade	–	–	–	3	6,0	6,0
Sem resposta	Não sabe/Não respondeu		2	3,8	4,0	1	2,0	2,0
Total			53	100		50	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=53, n=50

Tabela 36. *Categorias Relativas à Questão 22/Dilema 22 do Questionário sobre o Conhecimento em Direitos que Aborda o Dever da Família, da Comunidade, da Sociedade e do Poder Público em Prover os Direitos aos Adolescentes e o Dever Desses de Respeitar e Cumprir as Leis das Respostas do G2 em T1 e T2*

Sim/Não	Categorias	Subcategorias	T1			T2			
			f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos	
Sim	Sobrevivência		2	8,7	9,1	1	3,7	4,5	
Não	Foco nos Direitos do menino		6	26,1	27,3	3	11,1	13,6	
	Outras alternativas		4	17,4	18,2	6	22,2	27,3	
	Roubar é errado		3	13,0	13,6	8	29,6	36,4	
	Alternativas práticas	Procurar ajuda		3	13,0	13,6	5	18,5	22,7
		Trabalhar		1	4,3	4,5	1	3,7	4,5
		Estudar		1	4,3	4,5	–	–	–
		Ter oportunidade		1	4,3	4,5	1	3,7	4,5
	Consequências negativas		1	4,3	4,5	1	3,7	4,5	
	Não sabe/Não respondeu		1	4,3	4,5	–	–	–	
	Solução		–	–	–	1	3,7	4,5	
Total			23	100		27	100		

Nota. ^a Respostas Múltiplas=23, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=27, n=22

A partir da análise do conteúdo das respostas das justificativas descritas pelos adolescentes no Questionário sobre o Conhecimento em Direitos, observa-se que os entrevistados responderam de acordo com suas crenças sobre os papéis de pais e filhos e suas relações na família (processos proximais); as experiências que vivenciam ou já vivenciaram; aspectos inerentes à cultura; fatos que são divulgados na mídia; entre outros. Observa-se, então, que as dimensões centrais na ABDH – pessoa, processo, contexto e tempo – influenciam a maneira como os adolescentes conseguem resolver os dilemas relacionados a direitos infanto-juvenis no cotidiano.

Quando questionados se sabiam o que é um direito, no T1, 41 (82%) do G1 responderam que sim, seis (12%) que não e três (6%) não responderam. Do G2, 17 (77,3%) responderam que sim e cinco (22,7%) que não. No T2, 43 (86%) do G1 afirmaram que sabiam, seis (12%) negaram e um (2%) não respondeu. Do G2, 19 (86,4%) relataram saber e três (13,6%) não saber. Os adolescentes também foram solicitados a indicar quem possui direitos. A Tabela 37 indica as respostas dos adolescentes de G1 no T1 e no T2 e a Tabela 38 apresenta as respostas do G2 nos dois tempos.

No T1, as respostas mais frequentes, tanto em G1 quanto em G2 foram que todas as pessoas possuem direitos. O mesmo ocorreu em T2. A segunda categoria mais frequente nas respostas do G2, no pré-teste, grupos delimitados de pessoas – caráter moral que engloba as respostas que indicam que somente as pessoas que cumprem seus deveres (pagam impostos, não fazem coisas erradas, respeitam as leis, entre outros) é que têm direitos. Outro aspecto que chama

atenção é que no pós-teste, as respostas da categoria “as crianças e os adolescentes” aumentaram no G1. Esse dado pode ser uma indicação de que os participantes do Juventude em Cena passaram a reconhecer mais ou mostrarem-se mais conscientes em relação aos direitos do público infanto-juvenil. No entanto, esse aumento também ocorreu no G2, o que pode indicar que pelo simples fato de responderem aos questionários sobre a temática dos direitos infanto-juvenis, os adolescentes ficaram mais atentos ao tema.

Tabela 37. *Frequências e Percentagens Relativas aos Detentores de Direitos de acordo com os Participantes do G1 no T1 e no T2*

Respostas	T1		T2	
	f	%	f	%
Todos/Todo o mundo	32	64	30	60
Não sabe/Não respondeu	5	10	3	6
Membros da família/responsáveis	3	6	2	4
Respostas incoerentes	3	6	2	4
As crianças e os adolescentes	2	4	7	14
Grupos delimitados de pessoas	2	4	2	4
Outras respostas	2	4	1	2
Grupos delimitados de pessoas – caráter moral	1	2	1	2
Somente os adultos	–	–	2	4
Total	50	100	50	100

Tabela 38. *Frequências e Percentagens Relativas aos Detentores de Direitos de acordo com os Participantes do G2 no T1 e no T2*

Respostas	T1		T2	
	f	%	f	%
Todos/Todo o mundo	12	54,5	11	50
Grupos delimitados de pessoas – caráter moral	3	13,6	3	13,6
As crianças e os adolescentes	2	9,1	4	18,2
Grupos delimitados de pessoas	2	9,1	–	–
Outras respostas	2	9,1	1	4,5
Respostas incoerentes	1	4,5	2	9,1
Não sabe/Não respondeu	–	–	1	4,5
Total	22	100	22	100

Foram ainda questionados se crianças e adolescentes têm direitos. Em T1, dos adolescentes do G1, 45 (90%) responderam que sim, três (6%) que não e dois (4%) não responderam e, em T2, 48 (96%) afirmaram, um (2%) negou e um (2%) não respondeu. Do G2, 100% responderam afirmativamente em T1 e T2. Em outra questão, os adolescentes foram solicitados a citar exemplos de direitos da criança e do adolescente. A Tabela 39 apresenta as respostas dos adolescentes de G1 no T1 e no T2 e a Tabela 40 indica as respostas do G2 em T1 e em T2.

Tabela 39. *Frequências e Percentagens Relativas aos Direitos da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G1 no T1 e no T2*

Respostas	T1			T2		
	f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Não sabe/Não respondeu	20	23,3	40,0	13	14,1	26,0
Educação e aprendizagem	16	18,6	32,0	26	28,3	52,0
Brincar e lazer	8	9,3	16,0	16	17,4	32,0
Família	5	5,8	10,0	3	3,3	6,0
Garantia das necessidades básicas – moradia	5	5,8	10,0	4	4,3	8,0
Garantia das necessidades básicas – saúde	5	5,8	10,0	4	4,3	8,0
Liberdade e participação – expressão	4	4,7	8,0	1	1,1	2,0
Ser feliz	4	4,7	8,0	2	2,2	4,0
Respostas incoerentes	4	4,7	8,0	2	2,2	4,0
Outras respostas	4	4,7	8,0	6	6,5	12,0
Garantia das necessidades básicas - alimentação	3	3,5	6,0	5	5,4	10,0
Cuidado e proteção	2	2,4	4,0	3	3,3	6,0
Liberdade e participação – ir e vir	2	2,4	4,0	1	1,1	2,0
Respeito	2	2,4	4,0	1	1,1	2,0
Trabalhar	1	1,2	2,0	1	1,1	2,0
Prioridade no atendimento	–	–	–	2	2,2	4,0
Ajudar	–	–	–	2	2,2	4,0
Total	85	100	–	92	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=85, n=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=92, n=50

Tabela 40. *Frequências e Percentagens Relativas aos Direitos da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G2 no T1 e no T2*

Respostas	T1			T2		
	f ^a	%	% casos	f ^b	%	% casos
Educação e aprendizagem	10	27,0	45,5	13	28,3	59,1
Brincar e lazer	7	18,9	31,8	9	19,6	40,9
Não sabe/Não respondeu	6	16,2	27,3	5	10,9	22,7
Liberdade e participação - expressão	5	13,5	22,7	2	4,3	9,1
Liberdade e participação - ir e vir	2	5,4	9,1	–	–	–
Garantia das necessidades básicas – moradia	2	5,4	9,1	1	2,2	4,5
Respostas incoerentes	2	5,4	9,1	–	–	–
Garantia das necessidades básicas – alimentação	1	2,7	4,5	4	8,7	18,2
Garantia das necessidades básicas – saúde	1	2,7	4,5	–	–	–
Família	1	2,7	4,5	3	6,5	13,6
Outras respostas	–	–	–	4	8,7	18,2
Cuidado e proteção	–	–	–	3	6,5	13,6
Respeito	–	–	–	1	2,2	4,5
Ser feliz	–	–	–	1	2,2	4,5
Total	37	100	–	46	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=37, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=46, n=22

No grupo projeto (G1), em T1, a maior parte dos adolescentes não sabia indicar um exemplo de direitos da criança e do adolescente (40% dos casos). As duas outras categorias mais citadas foram “Educação e aprendizagem” (32%) e “Brincar e Lazer” (16%). No grupo comparação (G2), em T1, a maioria soube indicar exemplos: “Educação e aprendizagem”

(45,5% dos casos) e “Brincar e Lazer” (31,8%), sendo que “Não sabe/não respondeu” (27,3%) foi a terceira categoria mais frequente.

Em T2, os adolescentes do G1 passaram a saber exemplificar mais direitos e as categorias mais citadas mantiveram-se: “Educação e aprendizagem” (52% dos casos), “Brincar e Lazer” (32%) e “Não sabe/não respondeu” (26%). Os do G2 também seguiram indicando mais os direitos já citados em T1: “Educação e aprendizagem” (59,1% dos casos), “Brincar e Lazer” (40,9%) e “Não sabe/não respondeu” (22,7%).

Em ambos os grupos, predominaram exemplos de direitos relacionados ao princípio de provisão, principalmente os relacionados à educação e atividades lúdicas e de lazer, o que está de acordo com estudos prévios relativos à opinião de adolescentes sobre seus próprios direitos (Souza, 2008; UNICEF, 2002). Esses achados podem estar indicando que, apesar do esforço realizado no Juventude em Cena para enfatizar os direitos de participação, os adolescentes ainda reconhecem mais os básicos, relacionados à sua rotina e ao seu cotidiano. Esse fato está de acordo com o que a literatura ressalta, a saber, que os direitos à provisão e proteção costumam receber mais atenção do que os de participação (Hinton, 2008; Murray & Hallet, 2000). Tais dados também podem sugerir o que é difundido na mídia e na sociedade, ou seja, direitos que são reconhecidos e legitimados como pertencentes ao público infanto-juvenil: “crianças e adolescentes devem ocupar seu tempo com estudos e lazer”. Quando demonstram novos interesses e demandas – como participar das decisões que influenciam suas vidas – sofrem com a intolerância dos adultos (Liebel, 2007).

Os adolescentes também foram solicitados a responder por que meio ou por quem souberam sobre seus direitos. A Tabela 41 apresenta as respostas dos adolescentes de G1 e G2 no T1 e no T2. A Tabela 42 indica as respostas do G2 em T1 e em T2. As categorias mais frequentes relatadas pelo G1 em T1 foram “Não sabe/Não respondeu” (28%), “Programa ou projeto em que está inserido” (18%), “Família” (14%) e “Professores e técnicos” (14%). As mais citadas pelo G2 foram “Escola” (27,3%) e “Família” (22,7%). Em T2, a mais citada pelos adolescentes do G1 continuou sendo “Não sabe/Não respondeu” (24%). Entretanto, as outras mais frequentes foram “Juventude em Cena” (20%) e “Estatuto da Criança e do Adolescente” (12%). Os adolescentes do G2 tiveram como categoria mais frequente, em T2, “Escola” (31,8%) e “Não sabe/Não respondeu” (18,2%). Outros estudos indicam a escola (UNICEF, 2002) e a família (Souza, 2008) como fontes de conhecimento de direitos mais citadas por adolescentes. Os achados também destacam o reconhecimento pelos adolescentes do Juventude em Cena como importante meio de difusão sobre os direitos infanto-juvenis. Esse dado pode ser um indicador de que o programa, de certa maneira, cumpriu sua função de informar sobre direitos.

Tabela 41. *Frequências e Percentagens Relativas às Fontes de Conhecimento dos Direitos Citados pelos Participantes do G1 no T1 e no T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Não sabe/Não respondeu	14	22,6	28,0	12	21,1	24,0
Programa ou projeto em que está inserido	9	14,5	18,0	5	8,8	10,0
Família	7	11,3	14,0	3	5,3	6,0
Professores e técnicos	7	11,3	14,0	4	7,0	8,0
Escola	5	8,1	10,0	2	3,5	4,0
Mídia impressa	4	6,5	8,0	–	–	–
Mídia - TV e rádio	3	4,8	6,0	4	7,0	8,0
Instituições	3	4,8	6,0	4	7,0	8,0
Prática	3	4,8	6,0	–	–	–
Pessoas indefinidas	2	3,2	4,0	3	5,3	6,0
Eventos	2	3,2	4,0	–	–	–
Estatuto da Criança e do Adolescente	1	1,6	2,0	6	10,5	12,0
Livros	1	1,6	2,0	–	–	–
Respostas incoerentes	1	1,6	2,0	–	–	–
Juventude em Cena	–	–	–	10	17,5	20,0
Amigos	–	–	–	2	3,5	4,0
Outras respostas	–	–	–	1	1,8	2,0
Locais indefinidos	–	–	–	1	1,8	2,0
Total	62	100	–	57	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=62, n=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas= 57, n=50

Tabela 42. *Frequências e Percentagens Relativas às Fontes de Conhecimento dos Direitos Citados pelos Participantes do G2 no T1 e no T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Escola	6	19,4	27,3	7	25,9	31,8
Família	5	16,1	22,7	3	11,1	13,6
Instituições	3	9,7	13,6	3	11,1	13,6
Mídia - TV e rádio	3	9,7	13,6	1	3,7	4,5
Professores e técnicos	3	9,7	13,6	1	3,7	4,5
Não sabe/Não respondeu	3	9,7	13,6	4	14,8	18,2
Amigos	2	6,5	9,1	–	–	–
Outras respostas	2	6,5	9,1	–	–	–
Programa ou projeto em que está inserido	2	6,5	9,1	3	11,1	13,6
Estatuto da Criança e do Adolescente	1	3,2	4,5	1	3,7	4,5
Respostas incoerentes	1	3,2	4,5	1	3,7	4,5
Eventos	–	–	–	1	3,7	4,5
Locais indefinidos	–	–	–	1	3,7	4,5
Mídia impressa	–	–	–	1	3,7	4,5
Total	31	100	–	27	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=31, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=27, n=22

Quando questionados sobre a quem recorrem para garantir seus direitos, em T1, os adolescentes do G1 citaram com mais frequência a categoria “Família” (26%), a qual engloba pais, responsáveis e demais familiares. No entanto, 20% não responderam ou não sabiam relatar. Ademais, “Conselho Tutelar” (18%) foi a terceira categoria mais citada. Outras categorias citadas estão indicadas na Tabela 43. Os adolescentes do G2 também citaram com mais frequência a “Família” (31,8%) e “Não sabe/Não respondeu” (18,2%). Porém, em terceiro lugar

citaram que não buscavam “Ninguém” (13,6%) para garantir seus direitos, como indica a Tabela 44. Em T2, os adolescentes do G1 passaram a citar mais o “Conselho Tutelar” (24%). Os que não sabiam ou não responderam ainda foram bastante frequentes (18%), seguidos da categoria “Família” (14%) e “Instituições que garantem direitos” (14%), que abrange projetos que os adolescentes participam, profissionais e equipes que trabalham nessas atividades e instituições. Os do G2 indicaram como mais frequentes “Família” (36,4%) e “Escola” (22,7%) – a qual engloba profissionais que trabalham nessa instituição: professores e diretores. A partir desses achados pode-se considerar que o programa não alcançou totalmente o êxito em informar sobre a quem os adolescentes podem recorrer na busca pela garantia de seus direitos, uma vez que ainda houve parcela do G1 que deixou de responder ou indicou não saber a quem buscar. Por outro lado, outras instâncias da sociedade, além da família, puderam ser reconhecidas, no pós-teste, como locais em que os adolescentes podem procurar auxílio em relação aos seus direitos, como foi o caso do Conselho Tutelar e das instituições frequentadas pelos adolescentes. Esses dados sugerem que o programa alcançou, em parte, o objetivo de informar sobre pessoas e locais aos quais buscar para garantir direitos, ampliando as alternativas dos adolescentes. Ademais, apesar da família ser uma importante instância de proteção e garantia de direitos, observar que os adolescentes estão cientes dos outros contextos é relevante, uma vez que, com o ECA, ficou declarado que a sociedade e o Estado também são responsáveis por prover, defender e garantir os direitos infanto-juvenis.

Os adolescentes também foram questionados se já tinham ouvido falar em Conselho Tutelar. Em T1, 47 (94%) do G1 relataram que sim, dois (4%) que não e um (2%) não respondeu; em T2, 49 (98%) afirmaram já ter ouvido e um (2%) não respondeu. Do G2, 100% responderam que sim em T1 e T2. Foram, então, solicitados a responder a respeito da utilidade do Conselho Tutelar. A Tabela 45 indica as respostas dos adolescentes de G1 no T1 e no T2 e a Tabela 46 apresenta as respostas do G2 nos dois tempos. As categorias mais citadas pelos adolescentes do G1 foram “Não sabe/Não respondeu” (30%), “Garantir ou implementar direitos” (20%) e “Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua” (20%) em T1. As do G2 foram “Não sabe/Não respondeu” (22,7%), “Orientar, aconselhar” (18,2%) e “Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua” (13,6%). Em T2, as categorias mais citadas pelos adolescentes do G1 foram “Garantir ou implementar direitos” (22%), “Não sabe/Não respondeu” (20%) e “Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua” (16%). Os do G2 citaram mais “Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua” (36,4%) e “Garantir ou implementar direitos” (18,2%). A falta de conhecimento sobre a utilidade do Conselho Tutelar mostrou-se elevada tanto no G1 quanto no G2 em T1, seguindo a tendência de outro estudo que também abordou essa temática (Souza, 2008) e diminuiu em ambos os grupos em T2. Considera-se que o Juventude em Cena possa ter

contribuído para essa maior conscientização sobre o órgão no caso do G1. Em relação ao G2, além de cursos ou eventos que os adolescentes possam ter participado, sobre os quais não se tem conhecimento, entende-se que a participação nessa pesquisa, pode ter suscitado a sua curiosidade e, conseqüentemente, a busca por informações a respeito do Conselho Tutelar.

A categoria “Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua” citada por adolescentes de ambos os grupos nos dois tempos demonstra que algumas noções presentes antes do surgimento do ECA permanecem. A ideia de uma legislação e um órgão voltado somente para crianças e adolescentes marginalizados indica as concepções da Doutrina da Situação Irregular, em que ainda estava presente a dicotomia “criança *versus* menor”.

Também nota-se que a concepção de Conselho Tutelar como órgão responsável pela garantia e implementação de direitos da criança e do adolescente – a qual está de acordo com as suas atribuições que constam no ECA – está presente nas respostas de G1, tendo aumentado um pouco de T1 para T2. Esses dados são contrários à concepção muito comum na sociedade que atribui um caráter punitivo a esse órgão, a qual é representada pela categoria “Controlar o cumprimento dos deveres das crianças e adolescentes”, que mesmo não sendo muito citada, representa a visão de muitos pais, crianças, adolescentes e das escolas a respeito do Conselho Tutelar.

Foi possível notar, ao longo do programa, a visão pejorativa em relação ao Conselho por parte de alguns adolescentes. Mesmo que se tenha falado sobre o Conselho Tutelar e seu papel e a respeito dos prejuízos do trabalho infantil, um adolescente relatou sua insatisfação com tal órgão, lembrando que era “perseguido” pelos conselheiros quando fazia a coleta de materiais para reciclagem, especialmente de latinhas de bebida para vender. Acredita-se que, muitas vezes, o papel do Conselho Tutelar acaba sendo resolver as situações de violação de direitos no momento, de maneira provisória e paliativa, passando uma imagem de fiscalizador e “carrasco”, sem encontrar soluções concretas e duradouras para o público infante-juvenil. No caso do trabalho infantil, questiona-se até que ponto pode-se condená-lo se não se dá outras perspectivas para os adolescentes e suas famílias superarem a pobreza e enxergarem outras maneiras de lutar pela sobrevivência.

Tabela 43. *Frequências e Percentagens Relativas a quem os Participantes do G1 Recorrem na Busca pela Garantia de seus Direitos em T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f^a</i>	%	% casos	<i>f^b</i>	%	% casos
Família (pais, responsáveis, demais familiares)	13	22,4	26,0	7	13,7	14,0
Não sabe/Não respondeu	10	17,2	20,0	9	17,6	18,0
Conselho Tutelar	9	15,5	18,0	12	23,5	24,0
Escola (professores, diretores)	6	10,3	12,0	1	2,0	2,0
Instituições que garantem direitos (projetos, profissionais, equipe)	3	5,2	6,0	7	13,7	14,0
Respostas incoerentes	3	5,2	6,0	4	7,8	8,0
Legislação (lei, ECA)	2	3,4	4,0	5	9,8	10,0
Profissionais da área jurídica (juiz, advogado)	2	3,4	4,0	1	2,0	2,0
Autoridades	2	3,4	4,0	–	–	–
Ninguém	2	3,4	4,0	4	7,8	8,0
Polícia/delegacia	2	3,4	4,0	–	–	–
Outras respostas	2	3,4	4,0	1	2,0	2,0
Adultos	1	1,7	2,0	–	–	–
Quem tenha conhecimento do assunto	1	1,7	2,0	–	–	–
Total	58	100		51	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=58, n= 50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=51, n= 50

Tabela 44. *Frequências e Percentagens Relativas a quem os Participantes do G2 Recorrem na Busca pela Garantia de seus Direitos em T1 e em T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f^a</i>	%	% casos	<i>f^b</i>	%	% casos
Família (pais, responsáveis, demais familiares)	7	30,4	31,8	8	25,0	36,4
Não sabe/Não respondeu	4	17,4	18,2	3	9,4	13,6
Ninguém	3	13,0	13,6	–	–	–
Conselho Tutelar	2	8,7	9,1	3	9,4	13,6
Profissionais da área jurídica (juiz, advogado)	2	8,7	9,1	3	9,4	13,6
Escola (professores, diretores)	1	4,3	4,5	5	15,6	22,7
Adultos	1	4,3	4,5	–	–	–
Instituições que garantem direitos (projetos, profissionais, equipe)	1	4,3	4,5	3	9,4	13,6
Outras respostas	1	4,3	4,5	3	9,4	13,6
Respostas incoerentes	1	4,3	4,5	–	–	–
Polícia/delegacia	–	–	–	3	9,4	13,6
Autoridades	–	–	–	1	3,1	4,5
Total	23	100		32	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=23, n= 22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=32, n= 22

Tabela 45. *Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do Conselho Tutelar Apontada pelos Participantes do G1 em T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Não sabe/Não respondeu	15	26,8	30,0	10	17,5	20,0
Garantir ou implementar direitos	10	17,9	20,0	11	19,3	22,0
Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua	10	17,9	20,0	8	14,0	16,0
Ajudar crianças e adolescentes	7	12,5	14,0	7	12,3	14,0
Controlar o cumprimento dos deveres das crianças e adolescentes	4	7,1	8,0	2	3,5	4,0
Resolver assuntos familiares (de guarda, etc.)	3	5,4	6,0	3	5,3	6,0
Atender adolescentes em conflito com a lei	2	3,6	4,0	1	1,8	2,0
Ajudar	2	3,6	4,0	6	10,5	12,0
Garantir direito à Educação	1	1,8	2,0	–	–	–
Orientar, aconselhar	1	1,8	2,0	2	3,5	4,0
Respostas incoerentes	1	1,8	2,0	1	1,8	2,0
Garantir direito à Proteção (contra maus-tratos, etc.)	–	–	–	3	5,3	6,0
Outras respostas	–	–	–	3	5,3	6,0
Total	56	100		57	100	

Nota. ^aRespostas Múltiplas=56, n=50

Nota. ^bRespostas Múltiplas=57, n=50

Tabela 46. *Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do Conselho Tutelar Apontada pelos Participantes do G2 em T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Não sabe/Não respondeu	5	20,8	22,7	2	8,0	9,1
Orientar, aconselhar	4	16,7	18,2	3	12,0	13,6
Ajudar crianças e adolescentes que estão na rua	3	12,5	13,6	8	32,0	36,4
Garantir ou implementar direitos	2	8,3	9,1	4	16,0	18,2
Garantir direito à Educação	2	8,3	9,1	1	4,0	4,5
Controlar o cumprimento dos deveres das crianças e adolescentes	2	8,3	9,1	–	–	–
Ajudar	2	8,3	9,1	2	8,0	9,1
Garantir direito à Proteção (contra maus-tratos, etc.)	1	4,2	4,5	3	12,0	13,6
Ajudar crianças e adolescentes	1	4,2	4,5	1	4,0	4,5
Atender adolescentes em conflito com a lei	1	4,2	4,5	–	–	–
Resolver assuntos familiares (de guarda, etc.)	1	4,2	4,5	–	–	–
Respostas incoerentes	–	–	–	1	4,0	4,5
Total	24	100		25	100	

Nota. ^aRespostas Múltiplas=24, n=22

Nota. ^bRespostas Múltiplas=25, n=22

Questionou-se ainda se os adolescentes haviam buscado a ajuda do Conselho Tutelar e se o problema havia sido realmente resolvido. Em T1, 40 (80%) do G1 não haviam buscado auxílio, nove (18%) buscaram e um (2%) não respondeu. Dos que buscaram ajuda, oito (88,9%) afirmaram que o problema foi resolvido e um (11,1%) negou. Do G2, 17 (77,3%) relataram que não e cinco (22,7%) que sim. Dos que pediram ajuda, quatro (80%) afirmaram que o problema foi resolvido e um (20%) que não. Em T2, 33 (66%) do G1 negaram ter buscado auxílio, 15 (30%) afirmaram e dois (4%) não responderam. Dos que buscaram ajuda, 12 (80%) afirmaram ter resolvido o problema e três (20%) não. Do G2, 18 (81,8%) negou ter pedido ajuda ao Conselho Tutelar e quatro (18,2%) afirmaram. Desses, 100% respondeu que o problema foi resolvido. Por um lado, é positivo que mais adolescentes do G1 em T2 tenham buscado auxílio

no Conselho Tutelar, o que sugere que o Juventude em Cena pode ter auxiliado para que estivessem mais conscientes de seus direitos e de quem buscar diante de uma violação. Por outro, lamenta-se que violações seguiram ocorrendo no cotidiano desses participantes. Em relação à resolução dos problemas referidos, não havia como o programa interferir na eficácia da ação do órgão.

Foram questionados se já tinham ouvido falar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em T1, 35 (70%) dos adolescentes do G1 relataram que sim, 14 (28%) que não e um (2%) não respondeu e, em T2, 40 (80%) confirmaram, nove (18%) negaram e um (2%) não respondeu. Do G2, em T1, 20 (90,9%) haviam ouvido e dois (9,1%) não; em T2, 16 (72,7%) responderam que sim e seis (27,3%) que não. Nesse tipo de situação, mais do que entender que os adolescentes do grupo comparação esqueceram que já ouviram falar sobre a legislação, acredita-se que podem ter negado para não ter de responder à questão seguinte, a respeito da utilidade do documento. Quando perguntados sobre para que serve o ECA, 60% dos adolescentes do G1 não souberam responder. Em seguida, as categorias mais citadas foram “Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente” (14%), “Garantir os Direitos da Criança e do Adolescente” (10%) e “Informar/mostrar deveres da criança e do adolescente” (10%). Em T2, muitos dos participantes do G1 seguiram sem saber responder, porém a percentagem diminuiu (44%). As outras categorias mais citadas foram as mesmas de T1: “Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente” (26%) e “Garantir os Direitos da Criança e do Adolescente” (16%). Outras categorias citadas são apresentadas na Tabela 47. No G2, em T1, mais da metade do grupo (54,5%) também não soube responder. A categoria “Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente” (13,6%) foi a segunda mais citada. Em T2, mais da metade do G2 (54,5%) seguiu não sabendo responder sobre a utilidade do ECA e a segunda categoria mais citada continuou sendo “Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente” (13,6%), conforme indica a Tabela 48.

Esses dados sugerem que o programa pode ter contribuído para informar os adolescentes sobre seus direitos e a utilidade do ECA, o que implicou uma menor quantidade de adolescentes do G1 que não responderam essa questão. Soma-se a esses achados o fato de que o Juventude em Cena foi indicado como importante fonte de conhecimento acerca dos direitos infanto-juvenis para os adolescentes, conforme já referido. Ademais, não foi observada essa maior consciência em relação ao ECA no G2. Por outro lado, esperava-se que 100% dos adolescentes do G1, em T2, afirmassem que tinham ouvido falar na legislação.

São muitas as discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente na sociedade brasileira. Há discursos que enfatizam as falhas da legislação e há mobilizações para aprimorá-lo, mas há também tentativas de “anular” práticas que nele estão estabelecidas. Como desafios a

serem alcançados para que o ECA seja plenamente posto em prática são indicados o combate às desigualdades com foco nos afrodescendentes, indígenas e na pobreza; o aprimoramento da educação – acesso, permanência e combate ao analfabetismo funcional; o combate à violência que vitimiza adolescentes e jovens. Também são considerados desafios as altas taxas de desnutrição e mortalidade infantil nas regiões Norte e Nordeste do país; a construção de uma cultura de respeito aos direitos da criança e do adolescente, entre outros (SDH/PR, 2010a). No entanto, são salientados os progressos alcançados com a legislação como a mudança de paradigma – crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; fortalecimento da articulação de atores e setores em prol dos direitos da criança e do adolescente; aumento no número de atendimentos relacionados a violações de direitos e no de denúncias; entre outros. Discussões sobre a chamada “Lei da palmada” e sobre o fim da utilização da classificação indicativa nos programas televisivos demonstra posições paradoxais diante da responsabilidade por crianças e adolescentes: Direito dos pais *versus* “Invasão” do Estado nas práticas familiares relativas a crianças e adolescentes.

Questiona-se até que ponto e de que maneira programas de educação em direitos e promoção de protagonismo juvenil podem atingir seus objetivos se ainda está muito presente na sociedade a ideia de que a criança e adolescente são responsabilidades da família e o Estado não pode interferir nos assuntos relacionados a essa. Ademais, como foi possível observar, muitas vezes, os valores difundidos pela família são difíceis de ser questionados e modificados, o que indica a necessidade de trabalhar a educação em direitos humanos não somente com crianças e adolescentes, mas com pais, responsáveis e demais familiares.

Tabela 47. *Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do ECA Apontada pelos Participantes do G1 em T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Não sabe/Não Respondeu	30	55,6	60,0	22	39,3	44,0
Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente	7	13,0	14,0	13	23,2	26,0
Garantir os Direitos da Criança e do Adolescente	5	9,3	10,0	8	14,3	16,0
Informar/mostrar deveres da criança e do adolescente	5	9,3	10,0	2	3,6	4,0
Ajudar	4	7,4	8,0	3	5,4	6,0
Garantir direito à proteção	1	1,9	2,0	2	3,6	4,0
Defender os Direitos da Criança e do Adolescente	1	1,9	2,0	1	1,8	2,0
Respostas incoerentes	1	1,9	2,0	2	3,6	4,0
Garantir deveres da criança e do adolescente	–	–	–	2	3,6	4,0
São as leis	–	–	–	1	1,8	2,0
Total	54	100	–	56	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=54 , *n*=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=56 , *n*=50

Tabela 48. *Frequências e Percentagens Relativas à Utilidade do ECA Apontada pelos Participantes do G2 em T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Não sabe/Não Respondeu	12	50,0	54,5	12	48,0	54,5
Informar/declarar os Direitos da Criança e do Adolescente	3	12,5	13,6	3	12,0	13,6
Defender os Direitos da Criança e do Adolescente	2	8,3	9,1	–	–	–
Outras respostas	2	8,3	9,1	1	4,0	4,5
Garantir os Direitos da Criança e do Adolescente	1	4,2	4,5	2	8,0	9,1
Garantir deveres da criança e do adolescente	1	4,2	4,5	1	4,0	4,5
Informar/mostrar deveres	1	4,2	4,5	2	8,0	9,1
Ajudar	1	4,2	4,5	1	4,0	4,5
Respostas incoerentes	1	4,2	4,5	–	–	–
Garantir direito à proteção	–	–	–	2	8,0	9,1
Exercer Direitos da Criança e do Adolescente	–	–	–	1	4,0	4,5
Total	24	100		25	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=24 , n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=25, n=22

Os adolescentes foram, ainda, questionados se crianças e adolescentes têm deveres. Do G1, 47 (94%) responderam que sim, dois (4%) que não e um (2%) não respondeu e do G2, 21 (95,5%) confirmaram e um (4,5%) negou. Em T2, 45 (90%) do G1 relataram que sim, quatro (8%) que não e um (2%) não respondeu. Do G2, 100% responderam que sim em T2. Foram, então, solicitados a citar exemplos de deveres das crianças e adolescentes. A Tabela 49 indica as respostas dos adolescentes de G1 em T1 e em T2. A Tabela 50 apresenta as respostas do G2 nos dois tempos. As categorias mais citadas pelos adolescentes do G1 foram “Não sabe/Não Respondeu” (46%), “Estudar” (28%) – que abrange ir à escola e aprender – e “Respeitar” (18%) – de maneira geral e os outros – em T1. No G2, as categorias mais citadas foram “Estudar” (40,9%) e “Não sabe/Não Respondeu” (36,4%). Em T2, as categorias mais citadas pelos adolescentes do G1 foram “Estudar” (52%), “Não sabe/Não Respondeu” (40%) e “Respeitar” (14%). Os do G2 relataram mais “Estudar” (59,1%) como exemplos de deveres e 31,8% não souberam responder. Sobre esse assunto, tanto o grupo projeto quanto o comparação soube relatar mais exemplos em T2 do que em T1. Entretanto, ainda foram altos os índices dos que não souberam ou não responderam. Esses dados indicam que o programa poderia ter abordado mais a questão dos deveres de crianças e adolescentes.

Tabela 49. *Frequências e Percentagens Relativas aos Deveres da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G1 no T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^a	%	% casos
Não sabe/Não Respondeu	23	33,8	46,0	20	28,6	40,0
Estudar (ir à escola, aprender)	14	20,6	28,0	26	37,1	52,0
Respeitar (de maneira geral, os outros)	9	13,2	18,0	7	10,0	14,0
Bom comportamento (não transgredir)	5	7,4	10,0	1	1,4	2,0
Ajudar nas tarefas domésticas (ajudar os pais)	4	5,9	8,0	2	2,9	4,0
Respeitar os mais velhos (pais, professores)	3	4,4	6,0	1	1,4	2,0
Ajudar	2	2,9	4,0	3	4,3	6,0
Trabalhar	2	2,9	4,0	1	1,4	2,0
Preservar	1	1,5	2,0	–	–	–
Lazer (brincar, divertir-se)	1	1,5	2,0	–	–	–
Responsabilidade	1	1,5	2,0	–	–	–
Obedecer (maneira geral, os pais, mais velhos)	1	1,5	2,0	1	1,4	2,0
Tarefas escolares	1	1,5	2,0	2	2,9	4,0
Respostas incoerentes	1	1,5	2,0	1	1,4	2,0
Outras respostas	–	–	–	4	5,7	8,0
Respeitar as leis	–	–	–	1	1,4	2,0
Total	68	100	–	70	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=68 , n=50

Nota. ^b Respostas Múltiplas=70 , n=50

Tabela 50. *Frequências e Percentagens Relativas aos Deveres da Criança e do Adolescente Citados pelos Participantes do G2 no T1 e T2*

Respostas	T1			T2		
	<i>f</i> ^a	%	% casos	<i>f</i> ^b	%	% casos
Estudar (ir à escola, aprender)	9	33,3	40,9	13	33,3	59,1
Não sabe/Não Respondeu	8	29,6	36,4	7	17,9	31,8
Respeitar (de maneira geral, os outros)	2	7,4	9,1	3	7,7	13,6
Obedecer (maneira geral, os pais, mais velhos)	2	7,4	9,1	1	2,6	4,5
Ajudar	1	3,7	4,5	1	2,6	4,5
Ajudar nas tarefas domésticas (ajudar os pais)	1	3,7	4,5	1	2,6	4,5
Respeitar os mais velhos (pais, professores)	1	3,7	4,5	2	5,1	9,1
Preservar	1	3,7	4,5	1	2,6	4,5
Responsabilidade	1	3,7	4,5	1	2,6	4,5
Bom comportamento (não transgredir)	1	3,7	4,5	1	2,6	4,5
Lazer (brincar, divertir-se)	–	–	–	3	7,7	13,6
Respostas incoerentes	–	–	–	2	5,1	9,1
Tarefas escolares	–	–	–	1	2,6	4,5
Trabalhar	–	–	–	1	2,6	4,5
Outras respostas	–	–	–	1	2,6	4,5
Total	27	100	–	39	100	–

Nota. ^a Respostas Múltiplas=27, n=22

Nota. ^b Respostas Múltiplas=39 , n=22

Protagonismo Juvenil

Os adolescentes também responderam um questionário sobre protagonismo juvenil. Quando questionados se já haviam realizado trabalho voluntário, 11 (22%) dos adolescentes do G1 responderam que sim, 31 (62%) responderam que não e oito (16%) não responderam ou não souberam responder em T1. Dos adolescentes do G2, nove (40,9%) afirmaram já ter realizado, 12 (54,5%) responderam que não e um (4,5%) não sabia ou não respondeu.

Em T2, 18 (36%) dos adolescentes do G1 relataram que haviam realizado trabalho voluntário, 28 (56%) responderam que não e quatro (8%) não responderam ou não souberam responder. No G2, 11 (50%) responderam que sim, 10 (45,5%) relataram que não e um (4,5%) não sabia ou não respondeu. Observa-se que houve aumento no número de adolescentes que passou a realizar trabalho voluntário nos dois grupos. No caso do G1, considera-se que o Juventude em Cena pode ter influenciado nesse maior engajamento em atividades de voluntariado. Os locais em que os adolescentes relataram realizar o voluntariado, em T1, foram instituição (27,2%), escola (9,09%) e igreja (9,09%), no caso do G1 e escola (22,2%), no do G2. As atividades citadas pelos adolescentes do G1, em T1, foram campanhas – para recolher donativos (9,09%), que envolvem atividades beneficentes (18,18%), de saúde (18,18%) ou em prol do meio ambiente (9,09%) e ajuda a pessoas (9,09%) ou em uma atividade específica (9,09% – como auxiliar na cozinha); e do G2 foram campanhas relacionadas ao meio ambiente (11,1%); projetos como a reabilitação de espaços (22,2%) e ajuda (33,3% – a crianças e ensinar a usar o computador). Em T2, os contextos que os adolescentes do G1 relataram realizar trabalho voluntário foram instituição (16,6%), escola (5,5%) e igreja (22,2%) e os do G2 citaram instituição (18,18%) e escola (54,5%). Quanto ao tipo de atividade, os adolescentes do G1 relataram campanhas para recolher donativos (11,1%) e que envolvem atividades beneficentes (11,1%); ajuda a pessoas (22,2%) e os do G2 citaram campanhas para recolher donativos (18,18%) e relacionadas ao meio ambiente (9,09%); projetos como a reabilitação de espaços (18,18%); ajuda a pessoas (18,18%) e realizando atividade específica (9,09% – auxiliar em aulas de informática). Alguns adolescentes do G1 (16,6%) afirmaram ter ou já ter tido envolvimento com atividades de voluntariado, mas não as especificaram.

O trabalho voluntário é considerado uma maneira de participação na comunidade (Casas et al., 2008). No Relatório Anual 2010 (Parceiros Voluntários, 2011) da ONG que forma voluntários no Rio Grande do Sul, consta que 34% dos voluntários engajados são pessoas com até 18 anos. De acordo com o relatório, são 80 mil estudantes que integram a “Tribos na Trilha da Cidadania”, ação que é desenvolvida em escolas públicas e privadas. Tal iniciativa tem o objetivo de desenvolver pertença, identidade, fortalecimento de vínculos familiares, socialização, convivência comunitária, entre outros, por meio do estímulo a ações sociais, por parte dos adolescentes, em temáticas como educação para a paz, cultura e meio ambiente (Parceiros Voluntários, 2011). Nota-se, que os resultados do estudo estão coerentes com as estatísticas divulgadas pela ONG, em relação aos locais em que os adolescentes costumam realizar o trabalho voluntário, visto que a escola é um importante contexto para realizar esse tipo de participação.

Quando questionados sobre a participação em alguma instituição ou ONG que trabalha pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, 23 (46%) dos participantes de G1 e oito (36,4%) do G2 responderam que sim. Em T2, 22 (44%) dos adolescentes de G1 e seis (27,3%) de G2 confirmaram. Dos que estavam participando, os adolescentes do G1 indicaram que iniciaram a até um ano (20%), de um ano e um mês a três anos (6%), de três anos e um mês a seis anos (4%), já participou, mas não frequenta mais (4%) e faz certo tempo que participa, mas não citou data específica (2%) em T1. Do G2, de um ano e um mês a três anos (13,6%), até um ano (9,1%), há tempo, sem data específica (9,1%) e de seis anos e um mês a 9 anos (4,5%). Em T2, os participantes do G1 indicaram que ingressaram na instituição ou ONG a até um ano (20%), de um ano e um mês a três anos (6%), de três anos e um mês a seis anos (8%) e faz certo tempo que participa, mas não citou data específica (6%). Os do G2 afirmaram que iniciaram de um ano e um mês a três anos (9,1%), até um ano (4,5%), já participou, mas não frequenta mais (4,5%) e de seis anos e um mês a nove anos (4,5%). Esses resultados demonstram que tanto o G1 quanto o G2 foram compostos por adolescentes mais engajados e participativos do que os adolescentes entrevistados em pesquisa nacional (UNICEF et al., 2007), dos quais, quando perguntados sobre sua participação em ONGs, grupos ou projetos sociais, apenas 16% confirmaram ser membro de algum desses âmbitos. Esse dado sugere que grande parte do grupo que participou do programa, já apresentava uma trajetória de consciência a respeito da importância dos direitos da criança e do adolescente e da luta por esses direitos. Achado que está de acordo com o que foi verificado nos resultados a respeito dos conhecimentos sobre direitos, nos dilemas apresentados aos adolescentes.

Sobre o tempo de permanência na instituição ou ONG, em T1, os adolescentes do G1 afirmaram estar menos de 3 meses (46%), mais de 3 meses (16%), mais de 6 meses (4%), mais de 1 ano (2%), mais de 1 ano e meio (8%), mais de 2 anos (16%) e 8% não responderam. Do G2, afirmaram que permaneceram mais de 3 meses (9,1%), mais de 1 ano e meio (9,1%) e mais de 2 anos (27,3%). No T2, 54% dos adolescentes do G1 não haviam participado de nenhuma instituição que luta garantia dos direitos da criança e do adolescente ou não responderam, 4% permaneceram engajados mais de 3 meses, 18% mais de 6 meses, 2% mais de 1 ano, 6% mais de 1 ano e meio e 16% mais de 2 anos. Dos adolescentes do G2, 68,2% não tinham engajamento em instituições de defesa dos direitos infanto-juvenis, 4,5% permaneceram menos de 3 meses participando, 4,5%, mais de 6 meses, 9,1% mais de um ano e meio e 13,6% mais de 2 anos.

Quando questionados se já haviam ouvido falar em protagonismo juvenil, em T1, 16 (32%) dos adolescentes do G1 e quatro (18,2%) do G2 responderam que sim. Em T2, 28 (56%) do G1 e um (4,5%) do G2 afirmaram ter ouvido sobre o tema. Esperava-se que todos do G1, no pós-teste, afirmassem já ter ouvido falar. No entanto, responder negativamente pode indicar uma

falta de interesse em responder o questionário ou de evitar responder a pergunta seguinte como já mencionado.

Os participantes que afirmaram ter ouvido falar em protagonismo juvenil também foram solicitados a responder por meio de quem ou o que teriam ouvido. No T1, os adolescentes do G1 responderam que foi a partir de educadores – professores ou aulas que tiveram – (14%), projeto que participa (8%), meios de comunicação (4%), não especificaram – não foi apontada uma única fonte, ex: “com qualquer pessoa” e 35 (70%) não responderam. Do G2, foi citada a instituição que frequenta por um dos participantes (4,5%), os educadores (4,5%), amigos (9,1%) e fonte não especificada – “pelo mundo”(4,5%). Apesar de 17 (77,3%) não responderem, houve um participante do G2 que respondeu que não ouviu falar, mas gostaria de saber sobre o assunto. Em T2, 25% dos adolescentes de G1 não responderam. Dos que citaram por meio de quem ouviram falar sobre protagonismo juvenil, 28% dos casos indicaram educadores; 24%, o Juventude em Cena; 16%, outros projetos que participavam; 16% não especificaram; 8%, meios de comunicação; 8%, amigos e 8%, instituição que frequenta. Do G2, apenas uma participante (4,5%) respondeu, citando a instituição que frequenta como fonte de conhecimento sobre o protagonismo juvenil.

Quando questionados a respeito de o que é protagonismo juvenil, em T1, muitos não responderam ou não souberam responder: 68% do G1 e 90,9% do G2. Dos que responderam do G1, relataram que é expressão da opinião de adolescentes e jovens (37,5% dos casos); espaços, ações ou projetos dirigidos para adolescentes e jovens (18,8%); envolve direitos e deveres da criança e do adolescente (18,8%); não especificaram (18,8%) e envolve participação e ação para transformar/ação com adolescentes e jovens (12,5%). Do G2, dois participantes (9,1%) responderam espaços, ações ou projetos dirigidos para adolescentes e jovens. Em T2, vários seguiram sem saber responder, sendo 62% do G1 e 95,5% do G2. Os que responderam do G1, afirmaram que protagonismo juvenil envolve participação e ação para transformar/ação com adolescentes e jovens (47,4%); não especificaram (21,1%); expressão da opinião de adolescentes e jovens (10,5%); espaços, ações ou projetos dirigidos para adolescentes e jovens (10,5%); envolve direitos e deveres da criança e do adolescente (5,3%) e houve uma resposta incoerente (5,3%). A participante do G2 que respondeu não especificou o que é protagonismo com sua resposta.

A literatura costuma ressaltar que há ações, intervenções, projetos e programas “com-para-por” crianças e adolescentes. A diferença entre eles é que há os que são construídos junto com os adolescentes, outros são planejados para, mas não contam com a opinião de adolescentes na sua elaboração e ainda os que são realizados por adolescentes. Esse último, planejado e

realizado por eles seria um exemplo de iniciativa em que o protagonismo juvenil é realmente praticado (Lansdown, 2001). Essas ideias apareceram nas respostas dos adolescentes do estudo.

No T2, houve aumento das respostas do G1 que afirmavam que protagonismo é a ação de adolescentes e jovens para transformar uma realidade. Ou seja, as respostas “com/por adolescentes”, as quais indicam a ideia de construção conjunta e participação legítima dos adolescentes, aumentaram. Esse é um bom indicativo de que o Juventude em Cena conseguiu passar esse conhecimento a vários participantes do programa. Acredita-se que foi mérito do programa, já que foi algo bastante trabalhado com os adolescentes do G1 e visto que esse tipo de resposta não apareceu no G2. Entretanto, ainda uma grande parte do G1 (62%) não respondeu à questão, o que pode indicar uma dificuldade do programa em informar sobre o assunto ou cansaço e desmotivação dos participantes em responder ao questionário.

Os participantes foram ainda solicitados a contarem sobre suas trajetórias de protagonismo juvenil. Muitos adolescentes (80%) do G1 não responderam em T1. Os demais relataram não ter experiência ou conhecimento no tema (10%), respostas incoerentes (6%), interesse pelo tema (2%) e experiência em trabalho voluntário (2%). A maioria dos participantes do G2 (95,5%) também não respondeu e apenas um (4,5%) afirmou que tinha experiência em instituições. Em T2, ainda grande parte dos adolescentes do G1 (76%) não respondeu, porém, houve relatos de experiência protagonista por participar do Juventude em Cena (6%), respostas incoerentes (6%), experiência em trabalho voluntário (4%), experiência em instituições (4%), experiência com pessoas (2%) e respostas inespecíficas (2%), as quais sugeriam experiência de protagonismo, mas não indicavam o tipo de atividade. A maioria dos adolescentes do G2 (90,9%) seguiu sem responder, os demais responderam que não tinha experiência (4,5%) e que possuía experiência em instituições (4,5%).

Opinião sobre a experiência no Juventude em Cena

Os adolescentes que participaram do Juventude em Cena (G1) foram solicitados, no pós-teste, a dar sua opinião sobre a experiência no programa. Foi pedido que escrevessem um texto a respeito da sua trajetória. Foram escritas frases sobre a experiência. A partir desse material foram estabelecidos três temas: avaliação positiva, avaliação negativa e sem resposta. Os dois primeiros temas abrangem diversas categorias, as quais, por sua vez, englobam subcategorias. A Tabela 51 apresenta os temas, além das categorias e subcategorias criadas a partir das respostas dos participantes sobre a avaliação da experiência no programa.

Tabela 51. *Temas, Categorias e Subcategorias Relativas à Avaliação dos Participantes da Experiência no Juventude em Cena*

Temas	Categorias	Subcategorias	f ^a	%	% casos		
1. Avaliação Positiva	1.1 Organização e estrutura do programa	1.1.1 Em geral	13	10,6	26,0		
		1.1.2 Abordagem/Descrição dos encontros	2	1,6	4,0		
		1.1.3 As atividades	1.1.3.1 Todas as atividades	2	1,6	4,0	
			1.1.3.2 Atividades específicas	10	8,1	20,0	
		1.1.4 Assuntos tratados	4	3,3	8,0		
		1.1.5 Profissionais (equipe de execução)	1.1.5.1 Agradecimento pela intervenção	2	1,6	4,0	
			1.1.5.2 Método (maneira) de ensinar	1	,8	2,0	
		1.2 Aprendizagens	1.2.1 Aprendizagens em geral	13	10,6	26,0	
			1.2.2 Direitos	1.2.2.1 Em geral	12	9,8	24,0
				1.2.2.2 Direitos específicos	4	3,3	8,0
	1.2.2.3 Direitos e deveres			3	2,4	6,0	
	1.2.3 Valores		7	5,7	14,0		
	1.3 Relações interpessoais	1.3.1 Relações em geral	6	4,9	12,0		
		1.3.2 Profissionais	7	5,7	14,0		
		1.3.3 Pares	6	4,9	12,0		
	1.4 Impacto do programa	1.4.1 Impacto na vida pessoal	8	6,5	16,0		
		1.4.2 Impacto na vida comunitária	1	,8	2,0		
	1.5 Expectativas do programa	1.5.1 Maior período de duração do programa	2	1,6	4,0		
		1.5.2 Participação em novas edições	3	2,4	6,0		
2. Avaliação Negativa	2.1 Questionários	2	1,6	4,0			
	2.2 Desenho/estrutura do programa	1	,8	2,0			
	2.3 Lanche	1	,8	2,0			
	2.4 Atividades (Poucas brincadeiras)	1	,8	2,0			
	2.5 Relações com os pares	1	,8	2,0			
3. Sem respostas			11	8,9	22,0		
Total			123	100			

Nota. ^a Respostas Múltiplas= 123, n=50

Diante da avaliação realizada pelos participantes do Juventude em Cena, observa-se que valorizaram o programa de maneira geral, as atividades, os assuntos tratados, a equipe. Os adolescentes afirmaram que aprenderam sobre seus direitos e deveres. As relações interpessoais, como a amizade, foram apontadas como importantes aquisições ao longo da experiência. Nota-se

que foram relatados impactos na comunidade a partir do programa, mesmo que isso não tenha sido citado no enunciado da questão. Pode-se questionar se teriam aparecido as subcategorias “aprendizagens”, “atividades” e “impacto na vida pessoal” se esses aspectos não fossem abordados no enunciado. Entende-se que foi importante citar esses pontos na pergunta, pois, se isso não fosse feito, talvez os adolescentes tivessem dificuldade em relatar sua trajetória no programa. Pode ser considerada uma conquista do Juventude em Cena o fato de ter sido citada a possibilidade de lutar por suas ideias e seus direitos, como um impacto na vida pessoal de uma participante: “*Bom, eu gostei muito deste projeto. (...) acho agora vou seguir em frente e tentar lutar para que minhas ideias e meus direitos sejam cumpridos*” (P.40, menina, 15 anos).

O fato de os adolescentes terem relatado aspectos negativos, mesmo que o enunciado não solicitasse é também interessante. Reclamações em relação aos questionários, ao lanche, à estrutura e às atividades do programa podem indicar que mesmo a equipe abrindo espaço para que os participantes expressassem sua opinião – por meio de avaliações, momentos de discussão, caixa para sugestões, críticas e comentários – esse não foi suficiente para adequar o programa a algumas demandas dos adolescentes. Essa avaliação negativa pode ser o indicativo que a participação deveria ter ocorrido desde o momento de planejamento do programa como recomenda a literatura sobre esse direito infanto-juvenil (Lansdown, 2001).

Os participantes do Juventude em Cena ainda foram solicitados a responder para quem e para quantas pessoas passaram os conhecimentos adquiridos ao longo do programa. As respostas são apresentadas nas Tabelas 52 e 53 respectivamente.

Tabela 52. *Frequências e Percentagens Relativas aos Grupos para os quais os Adolescentes do G1 Passaram os Conhecimentos Adquiridos no Juventude em Cena*

Respostas	f^a	%	% casos
Família	31	37,3	68,9
Amigos	27	32,5	60,0
Colegas de Escola	16	19,3	35,6
Outros	9	10,8	20,0
Total	83	100	

Nota. ^a Respostas Múltiplas=83, N=45

Tabela 53. *Frequências e Percentagens Relativas a quantas Pessoas os Participantes consideram que informaram sobre os Direitos da Criança e do Adolescente*

Respostas	f	%	% válidos
Mais de 10	14	28,0	31,1
Mais de 5	12	24,0	26,7
Mais de 20	7	14,0	15,6
Mais de 40	7	14,0	15,6
Mais de 30	5	10,0	11,1
Não respondeu	5	10,0	
Total	50	100	100

Apesar de a “Família” (68,9%) ter sido a mais citada dentre as pessoas a quem os adolescentes participantes do Juventude em Cena multiplicaram seus conhecimentos adquiridos no programa, “Amigos” (60%) e “Colegas de Escola” (35,6%) também foram grupos que tiveram a atenção dos participantes em relação à temática. Já que contextos mais próximos são mais propícios para a promoção de participação legítima de adolescentes mais novos (Shier, 2009), ou seja, microssistemas, como a família, a escola e a comunidade, o fato de familiares terem sido as pessoas para as quais os participantes mais multiplicaram conhecimentos é um achado importante. Sensibilizar pais e demais familiares sobre a temática dos direitos, da participação e do protagonismo é uma maneira de buscar a conscientização sobre a importância do tema e uma tentativa de mudar valores relacionados a essa temática, uma vez que são os valores que costumam regular as atitudes dos pais em relação a seus filhos (Twum-Danso, 2009). Ademais, pelo fato de, na adolescência, o grupo de pares ser muito importante para os adolescentes e exercer influência na opinião e nas atitudes desse público (Wagner, Carpenedo, Melo, & Silveira, 2005), considera-se que esse também foi um resultado positivo do Juventude em Cena. Uma vez que o programa teve o objetivo de formar protagonistas multiplicadores de conhecimentos e princípios relacionados aos direitos humanos, os referidos achados podem ser considerados como uma conquista da ação. Entende-se que investir na formação de multiplicadores é uma estratégia para a busca de uma cultura de respeito aos direitos infanto-juvenis e de estímulo à participação legítima, uma vez que há necessidade de ações de participação a longo prazo e desenvolvimento dessas em contextos mais próximos ao adolescentes para que a participação seja legítima (Shier, 2009). Promovendo a participação nos microssistemas como a família, a ocorrência de mais ações de longo prazo é possível.

Promover a participação nos contextos de origem dos adolescentes é importante, uma vez que é nesses espaços que esse público conhece melhor os problemas e desafios que enfrentam, além das oportunidades que surgem, locais em que é possível exercerem sua capacidade de transformar a realidade (UNICEF, 2011). Também é onde podem tornar-se fortalecidos e empoderados para atuarem em espaços formais de participação, nos quais ocorrem as tomadas de decisão (Shier, 2009). Entende-se que a equipe executora do Juventude em Cena, em parceria com as equipes de profissionais dos municípios participantes, conseguiu aproveitar essas características do microssistema citadas pela literatura ao propor que os adolescentes, na segunda edição do programa, realizassem ações participativas em seus contextos de origem.

Sabe-se que as experiências de intervenção em Psicologia Comunitária, por exemplo, costumam ocorrer nos contextos de origem dos participantes ou cenários naturais (Lellis, 2011). Apesar de não ter realizado o Juventude em Cena nos microssistemas dos participantes, considera-se que realizar o programa nas dependências da universidade, além de viabilizar a

participação de adolescentes de vários municípios, foi importante para aproximá-los de um lugar que costuma ser visto como a legitimização do saber. Por diversas vezes, a equipe deparou-se com comentários dos adolescentes sobre seus sonhos de ingressar no ensino superior e o quanto ter o certificado de um curso de extensão da UFRGS seria um aspecto positivo diante de uma oportunidade de emprego no futuro. Ademais, foi fundamental a possibilidade de continuar realizando o programa em 2009 (segundo ano) para poder sugerir aos adolescentes que colocassem em prática os conteúdos aprendidos por meio das ações participativas nas suas comunidades.

Além do texto sobre a experiência no programa, os adolescentes realizaram por escrito, sem identificar-se, uma avaliação da primeira edição do Juventude em Cena. Os aspectos positivos mais ressaltados foram as atividades esportivas, de dança, um passeio a um albergue e as gincanas. Como pontos negativos destacaram-se algumas palestras, ter de escrever e se apresentar em público, além de o período em que o programa foi realizado ter passado rápido. As sugestões para a edição seguinte foram: atividades com computadores, esportivas, passeios, mais música e dança, entre outras. Ademais, um participante solicitou “*algumas atividades mais adultas que falem sobre coisas de adolescente e não de criança*”. Essa solicitação parece confirmar a necessidade de incluir os adolescentes já desde a etapa de planejamento do programa. Ademais, reforça o reconhecimento da dificuldade de trabalhar com grupos heterogêneos – diferentes idades, contextos de origem, interesses – conforme indica a literatura (Dallago et al., 2010).

Houve também diversos dados qualitativos que demonstram importantes resultados do Juventude em Cena. Ao longo dos encontros e de visitas aos municípios participantes, na segunda edição, foi possível acompanhar as ações realizadas por adolescentes e técnicos. Em um município, a ação foi bem pontual: foi realizada uma sensibilização sobre o uso consciente da água, a coleta seletiva de lixo e a reciclagem dos resíduos secos e orgânicos na instituição em que residiam os adolescentes participantes do Juventude em Cena. Eles confeccionaram cartazes com instruções sobre as temáticas e construíram uma composteira próxima à horta da instituição. Em outro município, foi planejada a elaboração e execução de oficinas de geração de renda para famílias – palestras sobre entrevistas de emprego e oficinas de cabeleireiro e manicure – e recreação para as crianças. Porém, por dificuldades na articulação da equipe que acompanhava os adolescentes, o projeto não foi executado. O grupo de outro município planejou a busca pela ampliação do horário de atendimento de um posto de saúde do bairro em que residiam. Os adolescentes foram até o posto, realizaram uma entrevista com a administração do órgão e foram informados de que a proposta que apresentavam era inviável. Diante da tentativa frustrada, partiram para outra ação que foi o engajamento em um projeto chamado “Banco Comunitário”.

Nesse, os adolescentes trabalhavam como atendentes do banco, o qual tinha o propósito de realizar pequenos empréstimos à população.

Houve, ainda, um terceiro grupo que realizou um trabalho na comunidade de origem de três dos adolescentes integrantes. Esses juntamente com duas assistentes sociais que acompanhavam o grupo realizaram um trabalho de conscientização ambiental e resgate da história de um conjunto habitacional. Nessa comunidade vivem, desde 2001, as famílias que foram reassentadas, pois antes viviam em zonas de risco, como “lixões”, por exemplo. Muitas famílias, mesmo com a mudança geográfica, seguiram trabalhando com a catação e a reciclagem de materiais encontrados nos lixos. O projeto teve o objetivo de realizar ações educativas no sentido de promover a garantia de direitos, inclusão social, autonomia e transformação daquela comunidade, a fim de que a população passasse a conhecer e cuidar do contexto em que vive. Para tanto, o grupo buscou parceria de diversas secretarias municipais (Saúde; Educação; Assistência Social; Meio Ambiente), da Vigilância Sanitária e dos moradores do conjunto habitacional onde foi realizado o projeto. Os adolescentes construíram uma maquete e tiraram fotos do local para mapear as casas e famílias do condomínio. Fizeram, ainda, uma pesquisa com cada família do conjunto habitacional. Também realizaram, em parceria com a vigilância ambiental vinculada à Secretaria da Saúde, uma oficina de cuidados com os animais de estimação de cada família e outra sobre os cuidados com o meio ambiente, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente. Houve um momento, em 2009, em que reuniram representantes das famílias em uma associação de moradores de um bairro vizinho e puderam apresentar o trabalho que foi realizado.

Esses adolescentes tiveram a oportunidade de divulgar o projeto realizado em diversos eventos: na Conferência Municipal de Assistência Social; na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; em um Fórum Estudantil do Município; no 4º Congresso Multidisciplinar de Saúde Comunitária do MERCOSUL; no II Fórum de Prevenção à violência e I Mostra de Boas práticas realizados na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A participação de uma das adolescentes na Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e sua eleição como delegada para integrar a Conferência Nacional foi um importante resultado do programa. Sabe-se que a adolescente tem características – que fazem parte da dimensão “pessoa” – como liderança, interesse, facilidade para comunicar-se e expressar-se, dentre outras que fizeram com que conquistasse aquela vaga e a oportunidade de viajar e estar presente em um espaço legítimo de participação. Entretanto, entende-se que a oportunidade de integrar o Juventude em Cena, um novo microsistema por ela frequentado, permitiu que as suas características pudessem ser mais valorizadas. Ademais, seu papel de cidadã

pôde ser reconhecido para que pudesse expressar sua opinião e as demandas e necessidades dela e de seus pares, os quais estava representando. A partir dessa situação, nota-se a integração de dimensões da ABDH – pessoa e contexto/ novo microssistema criado – na promoção de participação e protagonismo juvenil.

Esses adolescentes participaram, ainda, de reuniões com a prefeitura e a comunidade do conjunto habitacional, momentos em que foram discutidas demandas e necessidades dos moradores e, também, os seus deveres enquanto cidadãos. A partir dessa experiência, os adolescentes passaram a ser referência no condomínio, considerados como importantes mediadores entre suas famílias, seus vizinhos e os representantes da gestão municipal. Considera-se que esse foi um resultado muito relevante do programa, uma vez que mais do que abrir espaço para expressão das opiniões dos adolescentes e fazer valer as suas demandas, permitiu torná-los fundamentais no processo de tomada de decisão na comunidade e legitimar um lugar de moradores participantes em um importante trâmite comunitário. Essa situação ilustra o impacto social oportunizado pelo direito e exercício da participação ao público infanto-juvenil, representado pela visibilidade social positiva e pelo espaço de socialização política (Cussiánovich & Márquez, 2002). Acredita-se que a partir dessa experiência foi possível encorajar a criação de um espaço em que os adolescentes puderam articular suas necessidades e esforços para contribuir aos processos de desenvolvimento da sua comunidade (Taylor & Percy-Smith, 2008).

Os adolescentes que passaram a integrar um projeto chamado “Banco Comunitário” também tiveram oportunidade de participar do 4º Congresso Multidisciplinar de Saúde Comunitária do MERCOSUL. Nesse evento, encenaram o trabalho realizado no banco. Tanto esses adolescentes quanto os que realizaram o projeto no conjunto habitacional puderam também, nesse congresso, falar sobre sua experiência no Juventude em Cena e responder a perguntas da platéia. Depois dessa apresentação, um dos adolescentes relatou que alguém da platéia, em uma conversa informal, questionou se o que ele e seus colegas haviam dito foi algo que a equipe executora do Juventude em Cena orientou. Pode-se observar que a pessoa estava questionando para averiguar se não havia ocorrido uma participação manipulativa – em que crianças e adolescentes reproduzem um discurso que não lhes pertence, construído pelos adultos (UNICEF, 2001). Vozes autônomas ocorrem quando crianças e adolescentes não são manipuladas pelos adultos, ou seja, estão livres para dizer o que e como querem. É o procedimento ideal, mas costuma-se duvidar que não haja manipulação diante da postura de uma criança ou adolescente mais eloquente (Shier, 2009). É comum a impressão de que em fóruns adultos ou nos meios de comunicação, ao falar, o público infanto-juvenil está reproduzindo um

discurso adulto, como porta-vozes das ideias dos adultos (Sintes, 2007). Considera-se que foi o que ocorreu na situação do congresso já referida.

Outro espaço de participação dos adolescentes foi quando os integrantes do “Banco Comunitário” tiveram a oportunidade de falar sobre protagonismo juvenil em um evento do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no Território Brasileiro (PAIR) em 2011. Os jovens – naquele momento já com mais de 18 anos – puderam abordar a temática e contar sobre a experiência no Juventude em Cena.

Ao fazer uma retomada dos resultados do Juventude em Cena, entende-se que além do fato de o programa ter tido falhas e lacunas, deixando, em alguns momentos, de oferecer atividades de interesse dos adolescentes, outros fatores como ter a atenção “desviada” para outros interesses como trabalho, por exemplo, foram motivos de desistência do programa. Alguns profissionais que acompanhavam os adolescentes nos municípios relataram que esses decidiram sair, pois começaram a trabalhar nos horários dos encontros. Ademais, na medida em que o tempo passou e mais adolescentes alcançaram a idade mínima para tornarem-se aprendizes ou trabalhadores, mais difícil era conciliar horários para realizar as reuniões/os encontros. Aspectos como o trabalho e os relacionamentos afetivos foram começando a ampliar os horizontes de interesse dos adolescentes, os quais já não se mostravam mais tão disponíveis para as atividades do programa. Ao tomar conhecimento sobre atividades sistemáticas de outros programas brasileiros que promovem a participação, causam surpresa as atitudes dos adolescentes que demonstram dedicação, disponibilidade e responsabilidade por algumas tarefas, os quais dedicam horas semanalmente a atividades de participação. Por saber que a participação dos adultos não é muito frequente no Brasil (Pandolfi, 1999) e por ver o trabalho como uma atividade que marca a entrada no mundo adulto, considera-se esperado o processo gradual de desinteresse dos adolescentes pelos objetivos do programa. Não significa que passaram a desvalorizar os princípios e objetivos do Juventude em Cena. Porém, para a equipe que coordena esse tipo de programa, competir com os outros interesses e as oportunidades que o trabalho passa a proporcionar aos adolescentes – independência, autonomia – não é uma tarefa fácil.

Conclusão

Alguns indicativos quantitativos e qualitativos de que o programa cumpriu seu objetivo de educar em direitos humanos e promover participação e protagonismo juvenil puderam ser observados. Em geral, os adolescentes mostraram-se favoráveis aos direitos já desde o início do programa. No caso do G1, em 12 dilemas, houve aumento, ainda que não significativo, das respostas favoráveis aos direitos infanto-juvenis, sendo cinco deles relativos ao direito à

participação. Ademais, nos dilemas 4 e 11, houve aumento significativo de respostas favoráveis aos direitos abordados – ambos relativos à participação – dos adolescentes do G1.

Houve também algumas mudanças ocorridas com o grupo projeto (G1), de T1 para T2, que não aconteceram no grupo comparação (G2), as quais podem sugerir uma influência do programa. Exemplos dessas mudanças foram o aumento significativo de respostas favoráveis aos direitos de participação – dilemas 4 e 11; maior procura pelo Conselho Tutelar por parte dos adolescentes do G1; diminuição de adolescentes do G1 que não sabiam responder sobre a utilidade do ECA; maior número de respostas por parte do G1 sobre o protagonismo como ação de adolescentes e jovens para transformar uma realidade; relatos de experiência protagonista por participar do Juventude em Cena; entre outros.

Por outro lado, houve mudanças de T1 para T2 que foram mais acentuadas no G2 do que no G1. Um exemplo foi o reconhecimento dos direitos dos pares – uma das dimensões do Inventário sobre a Situação dos Direitos. Dados como esse indicam as mudanças que podem ocorrer apenas pela passagem do tempo, pela participação dos adolescentes do G2 em outras iniciativas sobre as quais não se teve conhecimento ou, até mesmo, pela busca de informações despertadas pela participação no estudo, ao ter contato com a temática por meio dos instrumentos de pesquisa. Considera-se que essa última possibilidade ocorreu com uma integrante do G2. A adolescente apresentou uma interessante mudança de respostas no dilema 20 que aborda o direito do adolescente em conflito com a lei. No T1, a resposta da adolescente foi *“Porque se ele pode assaltar uma farmácia, também pode ir para um presídio”* (P. 62), pertencente à categoria “A idade não impede”. Em T2, a resposta passou a ser *“O direito dele, por ter 16 anos é ir para uma Instituição de Privação de Liberdade e esse direito deve ser cobrado”* (P. 62), representando a categoria “Direito”. Nota-se que passou de uma concepção desfavorável aos direitos do adolescente em conflito com a lei para o reconhecimento de que os adolescentes têm o direito a um tratamento diferenciado dos adultos diante desse tipo de situação – ao infringir a lei – conforme preconiza o ECA.

Também dados qualitativos indicaram importantes resultados do programa. Em uma reunião realizada no terceiro encontro da primeira edição do Juventude em Cena com os profissionais que acompanhavam os adolescentes, aqueles puderam expressar sua opinião sobre possíveis influências do programa. Uma assistente social afirmou que estava sendo uma experiência de grande aprendizado para os adolescentes. Uma pedagoga contou que um adolescente quase chorou quando soube que participaria do curso na UFRGS. Uma estagiária de pedagogia referiu que uma das adolescentes disse que colocaria a experiência do programa no currículo para apresentar quando estivesse procurando emprego. Um educador falou sobre a questão da “pichação” e comentou que alguns dos adolescentes de seu grupo assumiram a ação.

Sugeriu que a equipe disponibilizasse um espaço para expressão dos adolescentes, como um mural ou painel, por exemplo.

Ademais, as ações de participação social realizadas pelos adolescentes em três municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre; a participação em eventos para a divulgação das experiências no programa e das ações realizadas nos municípios; a participação de um grupo na Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente de seu município; a participação de uma adolescente na Conferência Estadual e sua eleição como delegada para a Conferência Nacional representaram importantes conquistas dos adolescentes e demonstram que a cidadania e a participação foram exercidas por eles. O caso dessa adolescente que foi delegada nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente pode ser considerado um exemplo de como o programa potencializou o protagonismo juvenil da adolescente. Em outras palavras, como o novo microsistema (para mais detalhes ver capítulo V) influenciou a participante – influência do contexto na pessoa, interação pessoa e ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Essa adolescente destacou-se, desde o início do programa, por sua facilidade de comunicação, liderança, responsabilidade e seu interesse em participar das atividades propostas, ou seja, por suas características pessoais de demanda – seus atributos que foram capazes de incitar reações do ambiente social, podendo favorecer a operação dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Entende-se que a partir das suas características pessoais, a adolescente conquistou o papel de delegada, de representante de seus pares nas Conferências. Entretanto, se não estivesse frequentando esse novo microsistema – Juventude em Cena – sua competência de adolescente protagonista provavelmente não seria despertada e ela não teria a oportunidade de desempenhar esse papel. Considera-se que o programa propiciou, à adolescente, novos processos proximais com diferentes pessoas (adolescentes, profissionais dos municípios e equipe executora) e símbolos (legislação relativa aos direitos infanto-juvenis, conhecimentos sobre solidariedade, cidadania, protagonismo juvenil). Esse exemplo também ilustra o desenvolvimento do pilar aprender a ser (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), uma vez que a adolescente pôde desenvolver suas competências pessoais ao frequentar o programa, desempenhando um importante papel social na comunidade – representante de seus pares em um importante evento de luta pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. Entende-se que esse processo também ocorreu quando os adolescentes do mesmo município desempenharam o papel de mediadores entre os gestores municipais e a comunidade.

Em um dos municípios, surgiu a ideia de dar seguimento ao programa e às práticas protagonistas por meio de palestras sobre direitos, cidadania, participação, entre outras temáticas, a serem organizadas e realizadas pelos adolescentes em escolas. Apesar de não terem sido

realizadas até o momento, considera-se que o programa conseguiu proporcionar o interesse e desejo de multiplicar os conhecimentos adquiridos e exercer o protagonismo juvenil, além das outras ações já citadas que foram realizadas e geraram consequências positivas aos adolescentes e sua comunidade. Também foi possível tomar conhecimento por meio de uma assistente social que integrou o Juventude em Cena que duas adolescentes participantes conseguiram ingressar como adolescentes aprendizes em agências bancárias. Conforme a profissional, as instituições tomaram conhecimento do programa e entraram em contato para realizar o convite.

O ingresso no mercado de trabalho foi motivo de desistência de alguns adolescentes na primeira edição do programa e de dificuldade de outros acompanharem as reuniões da segunda e terceira edições. O fato de passarem a interessar-se mais em buscar trabalho está de acordo com achados de outro estudo (UNICEF et al., 2007), no qual adolescentes afirmaram que estudar ou concluir os estudos para uma melhor colocação no mercado de trabalho e o próprio ingresso no mercado laboral são atitudes que eles consideram que devem tomar a fim de realizar mudanças em suas vidas. Esse dado pode indicar que é comum a associação entre poder aquisitivo e garantia de direitos. Também sugere que uma importante estratégia para promover a participação social de adolescentes e jovens seria investir em políticas e programas que tenham em vista a inserção no mercado laboral, mas que possam aliar espaços de educação em direitos humanos e cidadania a fim de que essa população perceba que também é importante buscar meios de participação social como forma de garantir seus direitos. De certa maneira, essa estratégia já é utilizada em programas do governo federal como o “Trabalho Educativo” e o “Projovem Adolescente”.

Algo que ficou bem evidente nos resultados qualitativos, principalmente, foi a importância dos profissionais que trabalham com esses adolescentes para a promoção de participação e protagonismo. Em um dos municípios que os adolescentes mais estiveram envolvidos em atividades participativas, o engajamento das assistentes sociais foi muito importante. Mais uma vez, os adultos têm o poder de intervir pelos adolescentes, mas nesse caso não através de leis ou políticas. Podem fazê-lo por meio do crédito na capacidade e interesse desses adolescentes em participar e fazer diferença na sua vida e na das pessoas de sua comunidade. Portanto, é fundamental realizar programas também com profissionais que trabalham com esse público para que a participação possa ser um direito valorizado e estimulado por esses profissionais. Ressalta-se a importância desse trabalho não somente para conscientizar e sensibilizar sobre a participação, mas para refletir e discutir a respeito do papel dos adultos na promoção desse direito. Esse papel é importante, já que é muito fácil considerar que se está promovendo a participação legítima, quando, na verdade, está sendo realizada uma manipulação,

por exemplo, a partir de atividades que são controladas pelos adultos, seguindo os seus próprios interesses.

A participação é um processo de aprendizagem entre crianças, adolescentes e adultos, que deve integrar esses grupos, constituindo-se uma socialização recíproca (Casas et al., 2008). Acredita-se que isso ocorreu no Juventude em Cena, uma vez que equipe executora – pós-graduando e graduandos –, adolescentes e profissionais dos municípios integrantes estiveram envolvidos nesse processo de busca de informação, planejamento e ações de participação social infanto-juvenil. Essa experiência parece ter provocado mudanças no desenvolvimento de grande parte dos envolvidos no processo, como relataram alguns adolescentes nos instrumentos e em conversas informais, os profissionais em momentos de avaliação da experiência e os integrantes da equipe por meio dos registros em diário de campo.

Para a prática do direito à participação é necessário promover uma cultura de aproximação dos direitos e responsabilidades, bem como das necessidades de crianças e adolescentes. Ademais, não é suficiente constar nas legislações, uma vez que deve estar presente na vida cotidiana dessa população em todos os seus contextos de desenvolvimento/socialização (Casas et al., 2008). Considera-se que a equipe do Juventude em Cena buscou desde o início do programa estimular a participação nos mais diversos microssistemas, pois entende esse direito como algo que deve ocorrer na família, na escola e na comunidade de cada adolescente.

Estudos sobre avaliação de programas de participação infanto-juvenil (Dallago et al., 2010; Nolas, 2011) demonstram que os adolescentes passam a ter consciência de que antes desse tipo de oportunidade, nunca haviam parado para pensar sobre os seus contextos de vida e o que gostariam de mudar ou melhorar nesses locais. Portanto, acredita-se que o Juventude em Cena propiciou essa consciência, uma vez que ações foram realizadas nos municípios dos adolescentes a fim de beneficiar a eles próprios e aos demais membros de suas comunidades.

Considera-se que podem ter ocorrido falhas na elaboração e execução do projeto, limitações impostas pelo tamanho da amostra e pelos instrumentos utilizados. No entanto, também deve ser considerado o conhecimento prévio dos participantes do programa, uma vez que em certos dilemas e em outros itens pesquisados, as respostas já estavam na direção esperada, havendo pouco a ser modificado.

Assim como outros programas com o intuito de promover a participação infanto-juvenil que podem ser considerados iniciativas inovadoras (Dallago et al., 2010), o Juventude em Cena demandou a concentração da equipe mais na implementação do programa do que na sua avaliação. Esse fato pode ter prejudicado a parte quantitativa do estudo. Não foi encontrado um instrumento que avaliasse a participação infanto-juvenil quantitativamente. Portanto, sugere-se a realização de novos estudos que avaliem a participação e desenvolvam ferramentas quantitativas

de avaliação. Considera-se importante a construção de instrumentos que avaliem as habilidades de participação dos adolescentes, o quão preparados estão para exercer o direito à participação e se houve mudança nessas habilidades após a realização de uma intervenção – projeto ou programa. Podem ser avaliadas as habilidades relacionadas ao aprender a fazer – empatia, competências de comunicação, estratégias para mediação de conflitos (Casas et al., 2008). Esses instrumentos devem ser de fácil compreensão para os adolescentes e pouco extensos. Ademais, serão importantes estudos que possibilitem, além da avaliação do incremento de participação dos adolescentes, as mudanças de atitudes dos adultos em relação a essa participação.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve o objetivo de apresentar e avaliar o processo e impacto de um programa de educação em direitos humanos e promoção de participação e protagonismo juvenil. Diante de um panorama de crescente interesse mundial pelo exercício do direito à participação de crianças e adolescentes (Drakeford et al., 2009; Mayo, 2001; Sinclair, 2004), observa-se que diversas iniciativas, estudos e materiais têm sido produzidos em relação à temática. Apesar dessas ações, a concepção de criança e adolescente, na sociedade, como seres incapazes (Lansdown, 2009), aliada ao receio dos adultos em perder sua autoridade e poder para os mais jovens (Ochaíta & Espinosa, 1997) ainda dificultam o exercício da participação infanto-juvenil no Brasil e no mundo.

Sabe-se da importância de contemplar o ensino de Direitos Humanos (DH) nas iniciativas que promovem participação e protagonismo juvenil, uma vez que a participação efetiva é promovida a partir de iniciativas dirigidas à promoção dos direitos infanto-juvenis (Lansdown, 2001). Ao realizar um levantamento a respeito das experiências de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, observou-se que algumas iniciativas têm os DH como temática secundária e que há carência de experiências em muitos estados brasileiros. Verificase, então, a necessidade de seguir incentivando as iniciativas de EDH e exigindo alguns critérios mínimos dessas ações como a abordagem de conceitos gerais de DH, embasamento teórico consistente, metodologia coerente com os objetivos, avaliação sistemática das ações, entre outros. A partir desses critérios, as ações de EDH podem tornar-se cada vez mais qualificadas e concretizarem a construção de uma cultura de direitos humanos no Brasil. Ademais, campanhas em todo o território brasileiro devem ocorrer para que todas as regiões do país sejam contempladas com experiências de EDH, buscando a garantia do direito ao acesso à informação (Art. 13 da CDC).

Entende-se que o Juventude em Cena, em sua primeira edição, foi um programa que enfatizou mais a participação enquanto direito de acesso a informações (Art. 13 da CDC) sobre direitos, deveres, cidadania, solidariedade, entre outras temáticas. Já, a partir da segunda edição, o Art. 12 – direito à expressão e consideração das opiniões dos adolescentes e o Art. 15 – direito à associação e realização de reuniões pacíficas foram mais postos em prática, uma vez que os participantes puderam elaborar projetos que englobavam ações protagonistas em suas comunidades que contemplaram necessidades deles próprios e das pessoas de seu entorno social.

Dos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), os que mais se salientaram, na primeira edição do programa, foram o conhecer e o conviver, visto que os eixos temáticos visavam a instrumentalizar os adolescentes acerca de seus direitos, de valores de solidariedade e de cidadania. A partir da segunda edição, os pilares aprender a fazer e aprender a ser estiveram mais presentes, na medida em que os adolescentes puderam elaborar e executar ações protagonistas em seus municípios e houve um grupo que se tornou reconhecido como representante da sua comunidade perante os gestores municipais. Considera-se que o aprender a ser foi desenvolvido ao longo do programa, uma vez que em diversos momentos os adolescentes mostraram que se tornaram protagonistas. Com a internalização dos princípios que norteiam os pilares aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, a aprendizagem de ser protagonista foi possível, visto que alguns adolescentes puderam realizar tais ações em suas cidades de origem de acordo com os seus interesses e beneficiando a sua comunidade.

A construção de um novo microsistema caracterizou um espaço de transição ecológica, na medida em que relações foram estabelecidas, possibilitando o acesso de todos – adolescentes, profissionais e equipe executora – a conteúdos e experiências diversos. Por meio do Juventude em Cena, diferentes recursos – noções acerca dos direitos, da possibilidade de buscar melhores condições de vida – foram disponibilizados, revelando a importância da ampliação dos contextos em que pessoas em desenvolvimento estavam inseridas. Quanto maiores as possibilidades do estabelecimento de processos proximais e da inserção em diferentes microsistemas, maiores as oportunidades de obtenção de recursos que favorecem o desenvolvimento humano.

A mudança de comportamentos dos adolescentes e a aquisição de papéis vivenciados no novo microsistema proporcionaram transformações, as quais puderam ser transpostas aos demais sistemas – família, escola e comunidade. A equipe executora, por meio de sua disponibilidade para o estabelecimento de relações recíprocas e motivação pessoal, foi fundamental para a construção dos processos proximais e do novo microsistema. Essas relações estabelecidas possibilitaram o alcance de mudanças ao longo da intervenção, à medida que os adolescentes se sentiam olhados, escutados, reconhecidos e valorizados. Observou-se, durante a execução do programa, que os processos proximais estão na base do desenvolvimento humano e que, por meio deles, resultados são alcançados (Bronfenbrenner, 2005).

Considera-se que o fato de haver diferenças significativas nas respostas de apenas dois dilemas, no instrumento sobre o conhecimento em direitos, do grupo projeto entre T1 e T2 pode ser pelo curto intervalo entre as aplicações. Entende-se que esses resultados não indicam

um fracasso do programa. Em um estudo longitudinal para investigar efeitos da participação cívica em adolescentes, Cemalcilar (2009) comparou os resultados de adolescentes voluntários em um programa social e não-voluntários. Sugeriu que os efeitos nos voluntários podem aparecer após um intervalo maior entre pré e pós-teste.

Acredita-se também que os instrumentos quantitativos não foram sensíveis para discriminar e monitorar as mudanças que ocorreram com os adolescentes participantes do programa. Considera-se que não se pode afirmar que o Juventude em Cena promoveu o conhecimento em direitos tendo em vista os resultados quantitativos dos questionários aplicados. Entretanto, mais do que averiguar as mudanças no conhecimento e informações que os participantes adquiriram ao longo da intervenção, cabe estar atento para a maneira como os contextos de origem passaram a lidar com esses adolescentes. No momento em que se verificou que, em um dos municípios, os adolescentes tornaram-se mediadores entre população e gestores públicos, porta-vozes e representantes de sua comunidade frente ao poder público, esse fato pode ser considerado um indicador de sucesso da intervenção. Fica evidente que não se pode minimizar o mérito da equipe de profissionais que esteve mobilizada na busca pelo reconhecimento e crédito do programa por parte dos gestores. Foi fundamental a ação de duas assistentes sociais para sensibilizar esses gestores a fim de que acreditassem no programa e abrissem espaço para os adolescentes. Também a atitude desses participantes por acreditarem na causa e nos princípios que lhes foram transmitidos durante o programa. Ademais, é importante valorizar o crédito dado pelos gestores aos adolescentes, o que reforça a ideia de que é fundamental buscar a articulação entre os que podem abrir espaços públicos de participação à população infanto-juvenil (Dallago et al., 2010). No entanto, o Juventude em Cena pode ter cumprido um papel de dar visibilidade a esses adolescentes e auxiliar no sentido de ressaltar a importância e possibilidade de promover a participação e o protagonismo juvenil.

Outro aspecto que deve ser considerado na avaliação de programas sociais em geral é que o conhecimento adquirido pode demorar um certo tempo para ser assimilado e posto em prática. Muitas vezes, os instrumentos até podem captar os conhecimentos adquiridos, mas não há como garantir que esses conteúdos serão postos em prática. Por essa razão, considera-se fundamental buscar também indicadores qualitativos de êxito no programa, como as ações executadas pelos adolescentes e as mudanças que ocorrem nas suas vidas após a participação na intervenção.

Observa-se, a partir desses resultados, a importância de contar com instrumentos quantitativos e qualitativos que possam investigar as diversas consequências das iniciativas que promovem a participação infanto-juvenil (Bernard van Leer Foundation, 2004; Chawla,

2001). Certamente, o uso de diário de campo e os espaços oportunizados para que os adolescentes expressassem sua opinião (Hart, 1997) sobre o Juventude em Cena foram ferramentas fundamentais para captar importantes resultados do programa.

Outros dados qualitativos indicaram resultados relevantes do programa que sugerem que o Juventude em Cena teve êxito em promover a participação e o protagonismo juvenil. As ações protagonistas realizadas pelos adolescentes em três municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, a participação em eventos para a divulgação das experiências no programa e das ações realizadas nas comunidades são exemplos desses indicadores. Duas situações que envolveram os participantes de um dos municípios – a participação de uma adolescente como delegada estadual e federal nas Conferências de Direitos e o reconhecimento do grupo como representante de sua comunidade diante da gestão municipal – ilustram como o Juventude em Cena, enquanto microssistema, foi capaz de potencializar o protagonismo dos adolescentes.

Trabalhar para a promoção do direito à participação diz respeito muito mais a buscar espaços ou oportunidades sistemáticas em que os adultos considerem a perspectiva de crianças e adolescentes do que ter a intenção de promover grandiosos eventos participativos que são pontuais (Dallago et al., 2010). Apesar de a participação legítima ser mais fácil de ocorrer em contextos familiares e locais – microssistemas – costuma ser mais valorizada a participação em espaços nacionais ou internacionais, pois são os que atraem mais recursos e divulgação da mídia (Shier, 2009).

Diversas iniciativas como resoluções e leis tem contribuído para estimular a participação e o protagonismo juvenil – Comentário Geral sobre o artigo 12 da CDC pelo Comitê Internacional sobre os Direitos da Criança na ONU, em 2009, e Resolução 149 do CONANDA, em 2011. No entanto, esses documentos não serão efetivos se a “mentalidade” dos adultos não mudar, ou seja, se as representações sobre o público infanto-juvenil não se transformarem e se participação e protagonismo não forem reconhecidos como práticas legítimas de crianças e adolescentes.

Ao considerar o processo de participação ocorrido ao longo do Juventude em Cena, entende-se que sempre houve mobilização por parte da equipe executora para que os adolescentes participassem das atividades e tivessem a oportunidade de aproveitar as experiências ao longo do programa. Pôde-se contar com o apoio dos profissionais, os quais acompanhavam as atividades nos municípios de origem dos adolescentes e desempenhavam um papel de mediadores entre a equipe e os participantes. Também sempre houve a preocupação da equipe em saber sobre os motivos que levavam alguns adolescentes a desistir do programa: início de atividades laborais, desmotivação, proibição de participação por parte dos pais, entre outros.

Ademais, por ser uma intervenção com foco na promoção de participação social e protagonismo juvenil, a equipe do Juventude em Cena, desde o início, buscou oferecer espaços em que os adolescentes pudessem expressar sua opinião. Além de serem questionados sobre as temáticas, as atividades, os lanches e almoços, os participantes avaliavam cada encontro. A ideia da equipe foi buscar a opinião dos adolescentes por meio de formulários de avaliação. Entretanto, essa estratégia não se mostrou efetiva, então, foi colocada à disposição do grupo uma caixa de sugestões e comentários na qual podiam deixar suas reivindicações em relação ao programa. Algumas das sugestões foram em relação ao tipo de comida servido no almoço e acerca da realização de atividades esportivas.

O fato de o programa abarcar adolescentes de 12 a 18 anos de diversos municípios da Região Metropolitana apresentou aspectos positivos e negativos. Se por um lado essa heterogeneidade tornou a experiência mais rica, por outro dificultou o planejamento das atividades e o alcance das demandas dos grupos de cada município. Esse aspecto negativo foi assinalado por um participante que indicou que as atividades eram “infantilóides”.

Como pontos positivos do programa podem ser ressaltadas a possibilidade de mobilizar grupos de adolescentes e profissionais de diferentes municípios em prol dos direitos da criança e do adolescente e a oportunidade de trocas de experiências entre adolescentes, profissionais e equipe de execução do programa. Considera-se que inicialmente foi uma proposta ousada de reunir em torno de 100 participantes. A partir dessa experiência, notou-se a importância de começar com um grupo pequeno e investir na continuidade da intervenção, tendo como base as demandas e os interesses dos participantes.

Como limitação do programa pode ser considerada o fato de não ter possibilitado um espaço exclusivo para a capacitação dos técnicos, uma vez que se sabe da importância de sensibilizar os adultos, os quais têm importante papel na implementação da participação infanto-juvenil na sociedade (Queensland Government, 2008; UNICEF et al., 2007). Outra limitação é não ter abordado todos os assuntos de interesse dos participantes e não contar com a participação dos mesmos desde o planejamento do programa.

A desistência de alguns adolescentes foi um entrave enfrentado pela equipe de execução do programa. Ademais, a não adesão de técnicos a partir da segunda edição em virtude de mudanças de gestão municipal e nas equipes dos projetos sociais foi outra dificuldade encontrada pela equipe para a continuidade do programa. Entretanto, essas limitações e dificuldades podem ser vistas como geradoras de novos aprendizados para futuras intervenções.

Certamente, a maneira de avaliar um programa com adolescentes deve ser muito discutida pela equipe. Esse aspecto merece atenção especial dos organizadores e

coordenadores de intervenções, uma vez que há estratégias de avaliação que não são adequadas para esse público. Uma das limitações desse estudo foi utilizar questionários extensos para a avaliação do impacto. Por diversas vezes, os adolescentes expressaram o descontentamento em realizar o preenchimento dos instrumentos.

Ainda em relação aos instrumentos de avaliação, teria sido importante realizar grupos focais com os adolescentes, os quais são indicados pela literatura como estratégias importantes para avaliar experiências de participação social e protagonismo juvenil (Save the Children, 2000). Essa ferramenta seria relevante para identificar pontos positivos e negativos da experiência e verificar as possíveis mudanças em suas vidas influenciadas pela participação no programa. Diversos estudos (Diaz et al., 2003; Griesel et al., 2002; MacDonald et al., 2011) que contemplam a avaliação desse tipo de iniciativa utilizam os grupos focais como estratégia para verificar o impacto da intervenção.

A partir da experiência de elaboração e execução do Juventude em Cena, considera-se que alguns aspectos devem ser realizados de maneira diferente em futuras intervenções de promoção de participação e protagonismo de adolescentes. Entende-se que é importante iniciar o trabalho com um número menor de participantes; focar em uma ou duas comunidades; fazer a inserção ecológica, inicialmente, nas comunidades de origem dos adolescentes para conhecer a realidade e demanda do local e da população e depois propor o andamento do trabalho na universidade. Também é fundamental contar com a participação dos adolescentes no planejamento do programa e das atividades a serem realizadas.

O Juventude em Cena foi um programa planejado para a submissão a um edital e, aos poucos, buscou-se adaptar para a realidade dos adolescentes participantes. Em iniciativas futuras, certamente elaboração e planejamento seriam feitos de maneira diversa, ou seja, buscando averiguar antes as necessidades e demandas dos adolescentes das comunidades convidadas a participar, possibilitando que houvesse uma construção do programa em conjunto com adolescentes. Esse é um dos importantes passos citado pela literatura como característica de formas legítimas de participação (Lansdown, 2001). Pode-se considerar que organizar um projeto juntamente com adolescentes e não ter certeza sobre a sua concretização poderia desmotivar equipe e participantes. Entretanto, no momento em que a equipe já estava ciente de que receberia os recursos do MEC, poderia procurar os adolescentes interessados e organizar a intervenção. De certa maneira, buscou-se adequar as atividades de acordo com os interesses dos participantes. No entanto, talvez fosse preciso um encontro somente para discutir com os adolescentes as temáticas que os interessavam e, depois de ter esse aspecto definido, iniciar o programa. O que, muitas vezes, observa-se ao trabalhar com os adolescentes ou ter contato com os profissionais da rede de proteção a esse público é que

aqueles não estão acostumados a ter sua autonomia incentivada e a expressão de suas opiniões estimulada. Portanto, essa falta de hábito poderia dificultar a iniciativa de abrir espaços de expressão da opinião, das demandas e interesses desses adolescentes no momento inicial de planejamento.

Entende-se, então, que as atividades seriam um aspecto importante a ser repensado para futuras intervenções. No encontro sobre as políticas públicas, por exemplo, além do espaço para a gincana/maratona, poderia ter sido realizado um levantamento com os adolescentes sobre suas necessidades e apresentado as políticas públicas para que eles pudessem opinar sobre o que acrescentariam nos programas e serviços a eles destinados.

Pode-se questionar até que ponto o contexto – grupos de diferentes cidades – facilitou ou dificultou os resultados do programa. Um importante aspecto identificado ao longo do Juventude em Cena foi a participação e implicação dos profissionais/técnicos que acompanharam os adolescentes. Ao mesmo tempo que alguns pareciam boicotar o trabalho, aliando-se aos adolescentes na indicação de aspectos negativos da intervenção, outros se empenhavam para que os adolescentes aproveitassem ao máximo a experiência no programa. A implicação dos profissionais nas atividades do programa foi possivelmente um diferencial em relação aos resultados nos diferentes municípios. A diferença na motivação e interesse dos profissionais de cada município ficava explícita ao longo da intervenção. Enquanto alguns aproveitavam para resolver questões pessoais durante o tempo em que os adolescentes participavam das atividades na universidade, outros organizavam passeios para os adolescentes realizarem após o horário do programa. Houve duas técnicas que, com o dinheiro das diárias que recebiam por estar acompanhando os adolescentes em momento fora da carga horária laboral, promoviam os passeios do grupo.

O trabalho de conscientização sobre o direito à participação de crianças e adolescentes e de sua promoção não acaba com o final do programa ou a conclusão e defesa da tese. Para que esse direito seja realmente posto em prática no cotidiano da população infanto-juvenil do país, é fundamental a “propaganda boca a boca”, o processo de mudança de visão dos adultos acerca da perspectiva de crianças e adolescentes. Em outras palavras, difundir a ideia de que essa população tem uma perspectiva que deve ser realmente ouvida e considerada. É um trabalho lento, repleto de dificuldades e desafios. É preciso convencer os adultos para permitir que crianças e adolescentes sintam-se escutados e vejam suas demandas e interesses levados em consideração.

Certa vez, ouviu-se de uma profissional de um serviço estrangeiro semelhante às instituições de privação de liberdade brasileiras um comentário como: “de que adianta ouvi-los se sua opinião não será levada em conta”. É possível encontrar muitos profissionais com

essa opinião, os quais não têm interesse em “abraçar a causa”, pois consideram que é uma luta inútil, lenta e exaustiva. Talvez muitos dos casos de adolescentes que são submetidos à medidas socioeducativas poderiam não se envolver em situações que os levaram a tais medidas se o contexto em que se desenvolvem tivesse mais espaço para a participação e para a difusão de valores consonantes com os uma cultura de direitos humanos e de paz.

A partir dessa experiência no programa, alguns aspectos discutidos na literatura sobre a realização de programas de promoção de participação infanto-juvenil ficaram evidentes. Mais do que estar familiarizado com a teoria, com os princípios que regem as iniciativas que promovem a participação infanto-juvenil legítima, o profissional que aceita ingressar em uma prática do tipo deve ver crianças e adolescentes como capazes de expressar suas opiniões e contribuir para mudanças em seus contextos de desenvolvimento. Também deve estar preparado para as dúvidas sobre como agir diante desse processo de participação: será que não estou direcionando muito as atividades?; o que posso fazer para ajudar nas discussões e ações?; estou sendo negligente?; estou informando pouco?; estou intervindo de maneira demasiada com minhas ideias? Esses questionamentos são importantes, pois há um limite muito tênue entre fazer pelos adolescentes, impondo ideias adultocêntricas e práticas consideradas importantes pelos teóricos que escrevem sobre experiências autênticas de participação infanto-juvenil como apoiar e informar. O profissional deve, igualmente, estar ciente de que dificuldades e frustrações ocorrerão. Ademais, não precisa ficar surpreso caso tenha sentimentos de estranheza e incômodo quando a participação infanto-juvenil seja posta em prática, uma vez que essa situação pode ocorrer, mesmo entre os adultos que defendem essa participação (Casas et al., 2008). Mas deve ter a certeza de que cada pequena conquista tem um valor inestimável e faz com que a experiência seja muito gratificante e “valha a pena”.

Experiências como o Juventude em Cena são importantes para promover novos processos proximais aos adolescentes, para mostrar outras realidades, referências e valores. Acredita-se que os conteúdos e valores passados para os adolescentes podem somente fazer sentido para cada um deles após um longo período do encerramento do programa. Tendo a oportunidade de conhecer os contextos e situações em que viviam alguns dos adolescentes que participavam do Juventude em Cena não fica difícil entender a presença de determinadas crenças e valores desse grupo. Uma mudança de valores não ocorre de um dia para o outro, é um processo demorado. Questiona-se como se pode exigir de adolescentes que vivem em condições paupérrimas, beirando a miséria, que entendam e concordem que uma pessoa de 12 anos não deve ter a responsabilidade de cuidar de um irmão ou irmã menor ou de fazer a comida. Como desejar que aceitem que não devem trabalhar para ajudar a família? Em certo

momento do programa, um adolescente, que tinha por volta de 17 anos e estava sob medida de proteção em uma instituição de acolhimento, perguntou: “*como colocar a juventude em cena, professora*”? Era como se dissesse: “ok, estou vendo que está tudo muito bonito, que temos direitos, inclusive o de participar, mas o que fazer com isso? Como colocar tudo isso em prática?” Esses fatos indicam a necessidade de buscar mudanças em diversos microsistemas e, principalmente, no macrosistema. Para mudar a cultura sobre os direitos da criança, em especial, o direito à participação, é fundamental atingir crianças, adolescentes, pais, responsáveis, professores, educadores, demais profissionais. Portanto, nota-se a importância e a necessidade de programas de educação em direitos humanos e promoção de participação para grupos de diferentes faixas etárias.

Ademais, contar com facilitadores com idades próximas aos participantes da intervenção permite que os adolescentes prestem mais atenção ao conteúdo que está sendo informado (MacDonald et al., 2011). Esse achado demonstra a importância da proposta dos adolescentes de um dos grupos participantes do Juventude em Cena. Eles tiveram a ideia de realizar palestras, em escolas, sobre o que aprenderam ao longo programa, ou seja, multiplicar os conhecimentos adquiridos aos pares.

Entende-se que o Juventude em Cena foi uma experiência que deu visibilidade aos adolescentes participantes e permitiu que chegassem a um patamar de participação mais legítima, diferente da participação decorativa ou da manipulativa (Hart, 1997), as quais costumam ocorrer em muitas iniciativas voltadas a adolescentes. Acredita-se que esse trabalho possa estimular pais, professores, demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, o próprio público, além de gestores, governantes e a sociedade em geral a rever seus conceitos sobre a participação infanto-juvenil. Que possam dar-se conta de que é um processo importante para os participantes e também para o desenvolvimento de um mundo com mais qualidade de vida para todos.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: Análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 25-45.
- Abramo, H. W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. de Freitas (Ed), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Ahmad, F. B. C. (2006). Educação para valores: uma alternativa para a convivência humana. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, 58. Retrieved from: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id525.htm> in 12 de março de 2012.
- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Anderson, S. A. Sabatelli, R. M., & Trachtenberg, J. (2007). Community police and youth programs as a context for positive youth development. *Police Quarterly*, 10 (1), 23-40.
- Aquino-Morais, C. (2008). *Saúde, doença mental e serviços de saúde na visão de adolescentes e seus cuidadores*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Apud, A. (2001). Participación Infantil. Coleção Enredate con UNICEF, Formación del profesorado. UNICEF/Comitê País Vasco. Retrieved from: www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=20
- Arretche, M. (1998). Tendências no estudo sobre avaliação. In E. M. Rico (Ed.), *Avaliação de políticas sociais: Uma questão em debate* (pp. 29-41). São Paulo: Cortez.
- Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente – ANCED (2009). *Análise sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil: relatório preliminar da ANCED*. São Paulo: ANCED.
- Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP. (2008). *Anais do XII simpósio da ANPEPP de pesquisas e intercâmbio científico: Conhecimento em Psicologia no Brasil: expansão e avaliação*. GT 8 – Avaliação de programas. Natal, Rio Grande do Norte.
- Badham, B. (2004). Participation for a change: Disabled young people lead the way. *Children & Society*, 18, 143-154.

- Balbinotti, M. A. A. (2004). Estou testando o que imagino estar? Reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. In C. E. Vaz & R. L. Graff (Eds.), *Técnicas projetivas: Produtividade em pesquisa* (pp. 22-26). Porto Alegre, Brasil: SBRo.
- Bandeira, D. R. (2000). *Avaliação de um projeto social do ponto de vista do desenvolvimento psicológico de seus participantes*. Unpublished Doctoral Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes. (Original published in 1977)
- Bernard van Leer Foundation (2004). Criterios para la evaluación de la participación infantil en programas sociales. La participación de la primera infancia: retórica o una creciente realidad? *Espacio para la Infancia*, 22, 35-39.
- Bessel, S. (2009). Children's participation in decision-making in the Philippines: Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood*, 16, 299-316.
- Bock, A. M. B., Souza, E. T., Pereti, L. Z., Kahhale, E. M. P., Ferreira, L. M. S., Mangolini, B. B., Araújo, C. A., Lopes, D. R., & Daniel, C. N. (2006). *Os direitos da infância sob perspectiva das próprias crianças, pais e professores*. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Brandão, D. & Silva, R. R. (2008). Avaliação educadora. In L. A. Ferraro Jr. (Ed.), *Encontros e Caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, Volume III; MMA No prelo. Retrieved February 27, 2010 from <http://www.fonte.org.br/documentos/Avaliacao%20educadora.pdf>
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/1990*. Brasília.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética*. v. 08. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2003). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: SEDH/MEC.
- Brasil (2005). *Decreto 5598/2005*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2007). Lei 11.525 de 25 de setembro de 2007. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm

- Brasil, J., Fonseca, K., Drago, A., Vargas, E., Freitas, J. Bonomo, M., Rosa, E. M. (2008). Participação política entre adolescentes em situação eleitoral de voto facultativo. *Psicologia Política*, 8(15), 79-92.
- Brito, L., Ayres, L., & Amendola, M. (2006). A escuta de crianças no sistema de justiça. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 68-73.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Worriak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbawn.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology: Through space and time. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings humans* (pp. 3-15). Thousand Oaks: SAGE.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Development science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed. Serie) & R. M. Lerner (Ed. Volume), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Butler, U. M. (2008). Children's Participation in Brazil – A Brief Genealogy and Recent Innovations. *International Journal of Children's Rights*, 16, 301–312.
- Butler, U. M., & Princeswal, M. (2010). Cultures of participation: young people's engagement in the public sphere in Brazil. *Community Development Journal*, 45(3), 335–345.

- Caetano, L. M. (2009). *Pais, adolescentes e autonomia moral: escala de concepções educativas*. Unpublished Doctoral Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Câmara, S. G., Sarriera, J. C., & Carlotto, M. S. (2007). Fatores associados a condutas de enfrentamento violento entre adolescentes escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *12*(3), 213-219.
- Candau, V. M. (1999a). Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Retrieved from www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm
- Candau, V. M. (1999b). Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Retrieved from http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Material_Educativo/Experiencias%5C03%20Experiencias,%20Candau.DOC
- Carvalho, S. N. (2003). Avaliação de programas sociais: Balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, *17* (3-4), 185-197.
- Casas, F. (1998). *La infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2007). La participación social de la infancia: Ventajas personales y beneficios colectivos. In Acción Educativa (Ed.): *IV Encuentro la ciudad de los niños* (pp. 28-55). Madrid: Acción Educativa.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, *17*, 13-26.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., & Bertran, I. (2008). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Casas, F. & Saporiti, A. (Eds.). (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia: Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A., Poulton, R. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science*, *297*, 851-854.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, *19*(2), 19-46.

- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Unpublished Doctoral Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Cemalcilar, Z. (2009). Understanding individual characteristics of adolescents who volunteer. *Personality and Individual Differences*, 46, 432–436.
- Chakur, C. R. S. L., Delval, J., Del Barrio, C., Espinosa, M. A., & Breña, J. (1998). A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 76-100.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. In IIED (Ed.). *Children's participation-evaluating effectiveness*. PLA notes. Participatory learning and action. Londres: International Institute for Environment and Development (IIED).
- Ciudades amigas de la infancia (2002). *Experiencias en buenas prácticas. II certamen sobre Derechos de la Infancia y política municipal*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Retrieved from <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução nº 196 de outubro de 1996*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Perú: Ifejant. Retrieved from: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Pedagogia%20de%20la%20ternura.pdf>
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes. Lima: Save the Children Suécia.
- Dallago, L., Cristini, F., Perkins, D. D., Nation, M., & Santinello, M. (2010). The Adolescents, Life Context, and School Project: Youth Voice and Civic Participation. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38, 41–54.
- Dell'Aglio, D. D., Poletto, M., De Antoni, C., Teodoro, M. L. M., & Koller, S. H. (2005). *Questionário biossociodemográfico*. Manuscrito não publicado. Projeto PRONEX/

- Fapergs/CNPq, Centro de estudos Psicológicos sobre Meninos(as) de Rua, Instituto de Psicologia, UFRGS. Disponível em www.psicologia.ufrgs.br/cep_ua.
- Delors, J. (Ed.). (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/Unesco.
- Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial (2004). *Monitorização & Avaliação: algumas ferramentas, métodos e abordagens*. Retrieved in February 18, 2008, from [http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/7BCBD707EDDD449885256F02006323BE/\\$file/me_portuguese.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/7BCBD707EDDD449885256F02006323BE/$file/me_portuguese.pdf)
- Díaz, D., Martínez, M. L. & Cumsille, P. (2003). Participación comunitária em adolescentes: desafios para la promoción de la salud. *Revista de Psicología de la Universidad del Chile*, XII(2), 53-70.
- Drakeford, M., Scourfield, J., Holland, S., & Davies, A. (2009). Welsh children's views on government and participation. *Childhood*, 16, 247-264.
- Durrant, J. E. (2007). *Positive Discipline: What it is and how to do it*. Save The Children Sweden Southeast Asia and the Pacific: Thailand. Retrieved from: <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html> in 13 de março de 2012.
- Ennew, J. & Morrow, V. (2002). Releasing the energy: Celebrating the inspiration of Sharon Stephens. *Childhood*, 9, 5-17.
- Eschiletti Prati, L., Paula Couto, M. C. P., Moura, A. S., Poletto, M., Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: Uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Evans, R., & Spicer, N. (2008). Is participation prevention? A blurring of discourses in children's preventative initiatives in the UK. *Childhood*, 15 (50), 50-73.
- Faria, C. A. P. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20, (59), 97-110.
- Fawcett, B., Featherstone, B., & Goddard, J. (2004). *Contemporary child care policy and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fernandes, C., & Camino, C. (2006). Adolescentes, TV e direitos humanos. *Prim@facie*, 5 (9), 73-80.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423.

- Flekkøy, M. G. (1993). *Children's Rights – Reflections on and consequences of the use of developmental psychology in working for the interests of children. The Norwegian Ombudsman for Children: A practical experience*. Gent, Belgium: Children's Rights Centre, Universiteit Gent.
- Florentino, R. (2008). Democracia Liberal: Uma novidade já desbotada entre jovens. *Opinião Pública, 14*, 205-235.
- Frizzo, K. R. (2008). Diário de campo. In E. Saforcada & J. C. Sarriera (Eds.) *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 165-171). Buenos Aires: Paidós.
- Griesel, R., Swart-Kruger, J., & Chawla, L. (2002). 'Children in South Africa can make a difference': An assessment of 'growing up in cities' in Johannesburg. *Childhood, 9*, 83-100.
- Guimarães, S. P., & Campos, P. H. F. (2007). Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(2), 188-196.
- Hart, R. (1997). *Children's participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF e London: Earthscan.
- Hassenpflug, W. N. (2004). *Educação pelo esporte: Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva Instituto Ayrton Senna.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/IESINFO.
- Hinton, R. (2008). Children's participation and good governance: limitations of the theoretical literature. *The International Journal of Children's Rights, 16*(3), 285-300.
- Hinton, R., Tisdall, E. K. M., Gallagher, M. & Elsley, S. (2008). Children's and Young People's Participation in Public Decision-Making. *International Journal of Children's Rights, 16*, 281-284.
- Hintz, H. C. (2001). Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. *Pensando Famílias, 3*, 8-19.
- Holland, S., & O'Neill, S. (2006). 'We had to be there to make sure it was what we wanted' Enabling children's participation in family decision-making through the family group conference. *Childhood, 13*(1), 91-111.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007). *Estatística do Registro Civil 2007*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010a). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro:

- IBGE. Retrieved from http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf in 11 de janeiro de 2012.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010b). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2009 – síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE. Retrieved from http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf in 11 de janeiro de 2012.
- Instituto de Estudos Socioeconômicos/INESC (2008). *Protagonismo Juvenil: Direitos, cidadania e orçamento público. O relato de uma experiência*. Brasília: INESC.
- Instituto de Apoio à Criança (2010). InfoCEDI – Boletim do Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a criança do Instituto de Apoio à Criança, 26. Lisboa, Portugal: Instituto de Apoio à Criança.
- Jardim, J. (2006). *Pro Dia Nascer Feliz*. [filme]. Brasil: Copacabana Filmes.
- Jaycox, L. H., McCaffrey, D. F., Ocampo, B. W., Shelley, G. A., Blake, S. M., Peterson, D. J., Richmond, L. S., & Kub, J. E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 320-336.
- Kjørholt, A.T. (2002). Small is powerful: Discourses on 'children and participation' in Norway. *Childhood*, 9, 63-82.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26(69), 163-184.
- LaGravenese, R. (2007). *Escritores da Liberdade*. [filme]. Alemanha/EUA: Paramount Pictures.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Italia: UNICEF Innocenti Research Centre. Retrieved from: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- Lansdown, G. (2009). *A framework for measuring the participation of children and adolescents*. UNICEF MENA Regional Office.
- Lellis, M. (2011). Saúde mental comunitária ou o mental na saúde comunitária? Alternativas de política pública. A crítica do papel do profissional. In J. C. Sarriera (Ed.), *Saúde Comunitária: conhecimentos e experiências na América Latina*. (pp. 167-188). Porto Alegre: Sulina.

- Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 56-73.
- Lima, M. B. S., Pontes, F. A., R., Silva, S. S. C., Maluschke, J. B., Magalhães, C. M. C., & Cavalcante, L. I. C. (2008). Atividade doméstica e socialização – a visão de adolescentes de classes economicamente distintas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 18(2), 189-200.
- Machado, P. X. (2006). *Impacto e processo de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- MacDonald, J. M., Gagnon, A. J., Mitchell, C., Di Meglio, G., Rennick, J. E. & Cox, J. (2011). Include Them and They Will Tell You: Learnings From a Participatory Process With Youth. *Qualitative Health Research*, 21(8), 1127-1135.
- Mannion, G., & I'anson, J. (2004). Beyond the Disneyesque: Children's participation, spatiality and adult-child relations. *Childhood*, 11, 303-318.
- Marino, E. (2003). *Manual de avaliação de projetos sociais*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.
- Martínez, M. (2007). Los derechos de la infancia y su evaluación. Aportes teóricos y metodológicos a tener en cuenta en las evaluaciones participativas. In R. González (Ed.). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles* (pp. 109-120). Madrid: Save the Children.
- Mayo, M. (2001). Children's and young people's participation in development in the South and in urban regeneration in the North. *Progress in Development Studies*, 1(4), 279-293.
- Medina Tornero, M. E. (2001). *Gestión de servicios sociales*. Merced-Murcia: Diego Marin Librero.
- Meira, M. C. R., & Centa, M. de L. (2003). A evolução da família e suas implicações na educação dos filhos. *Família, Saúde & Desenvolvimento*, 5(3), 223-230.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. (2003). Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*. Edição Especial, 185-204.
- Morais, N. A. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Entre o risco e a proteção*. Unpublished Doctoral Dissertation,

- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Moreira, M. I. C., & Tosta, S. de F. P. (2009). Representações sociais de adolescentes sobre trabalho doméstico e escola. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 3(2), 175-186.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 149-170.
- Moses, S. (2008). Children and Participation in South Africa: An Overview. *International Journal of Children's Rights*, 16, 327-342.
- Murray, C, & Hallet, C. (2000). Young people's participation in decisions affecting their welfare. *Childhood*, 7(1), 11-25.
- Narvaz, M. & Koller, S. H. (2006). A família que não é sagrada: Mitos e fatos sobre abuso sexual na família. In F. Portela & I. Franceschini (Eds.), *Família e aprendizagem: uma relação necessária* (pp.59-80). Rio de Janeiro: Wak.
- Navarro, D. (2011). La participació social dels adolescents en el context escolar i el seu benestar personal: estudi psicosocial d'una experiència participativa. Unpublished Doctoral Dissertation, Programa de Doutorado Psicologia e Qualidade de Vida, Universitat de Girona, Girona, Espanha.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Nolas, S.-M (2011). Reflections on the enactment of children's participation rights through research: Between transactional and relational spaces. *Children and Youth Services Review*, 33, 1196–1202.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M.A. (1997). Children's participation in family and school life: A psychological and development approach. *The International Journal of Children's Rights*, 5, 279–297.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retrieved in October 09, 2006, from UNICEF Brasil Web site: http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm
- Paes-Sousa, R. & Vaitsman, J. (2007). Síntese das pesquisas de avaliação de programas sociais do MDS. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*, 5. Brasília:

- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação.
- Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2008). Toda criança tem família: criança em situação de rua também. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 42-52.
- Pandolfi, D. C. (1999). Percepção dos direitos e participação social. In D. Pandolfi, J. Carvalho, L. Carneiro, & M. Grysznpan (Eds.), *Cidadania, justiça e violência* (pp. 45-54). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Parceiros Voluntários (2011). Relatório Anual 2010. Retrieved from: <http://www.parceirosvoluntarios.org.br/Componentes/Parceiros/RelatorioAnual.asp>
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). Conclusion: Emerging themes and new directions. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 356-366). New York: Routledge.
- Pilati, R., & Abbad, G. (2005). Análise fatorial da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51.
- Pires, S. F. S. (2007). Protagonismo infantil e promoção da cultura da paz: um estudo sociocultural construtivista. Unpublished Doctoral Dissertation, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Powell, M. A. & Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16(1), 124-142.
- Promundo (2008). *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Queensland Government (2008). Children and Young People's Participation Strategy 2008 - 2011. Queensland Government. Department of Child Safety.
- Rampal, A. (2008). Scaffolded Participation of Children: Perspectives from India. *International Journal of Children's Rights*, 16, 313-325.
- Reddy, N. & Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. Bangalore: The Concerned for Working Children.
- 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.
- Rocha, M. L. (2002). Contexto do adolescente. In M. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Eds.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 25-32). Rio de Janeiro, Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. 7th ed. Thousand Oaks: SAGE.

- Sacco, A. M. & Koller, S. H. (2005). A educação e os direitos humanos por uma cultura de paz e não-violência. *Novas Abordagens em Direitos Humanos, 1*, 5-11.
- Sacco, A. M., Souza, A. P. L., & Koller, S. H. (2012). Child and adolescent rights in Brazil. *International Journal of Children's Rights*, 1-25.
- Sampaio, L. R. (2007). Psicologia e Educação Moral. *Psicologia Ciência e Profissão, 27*(4), 584-595.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo, 10*(2), 227-234.
- Save the Children (2000). *Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people*. Retrieved from: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/children_and_partipation_1.pdf
- Scherer, G. A., & Aguinsky, B. G. (2010). Abrindo as cortinas: a arte e o teatro no reconhecimento de Direitos Humanos da juventude. [Abstract]. In *V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação* (pp. 1348-1350) Porto Alegre, Brasil: PUCRS.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR (2010a). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Direitos humanos de crianças e adolescentes – 20 anos do Estatuto*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República, SDH/PR (2010b). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. Retrieved from <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>
- Shier, H. (2009). *Niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos: Una guía para navegar las tensiones*. Nicaragua: Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente (CESESMA).
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society, 18*, 106-118.
- Sintes, M. (2007). Dudas, sin resolver, sobre participación infantil y sobre el papel de los técnicos animadores. In *Acción Educativa* (Ed.): *IV Encuentro la ciudad de los niños*. Madrid. *Acción Educativa*, 163-170.
- Souza, A. P. L. (2008). *A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

- Souza, A. P. L., Finkler, L., Dell'Aglio, D., & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da criança e do adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, 178-193.
- Souza, R. M. (2009). Protagonismo juvenil: O discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1), 1-28.
- Taylor, M. & Percy-Smith, B. (2008). Children's Participation: Learning from and for Community Development. *International Journal of Children's Rights*, 16, 379-394.
- Thomas, N., Cook, M., Cook, J., France, H., Hillman, J., Jenkins, C., Pearson, T., Pugh-Dungey, R., Sawyers, B., Taylor, M., & Crowley, A. (2010). Evaluating the Children's Commissioner for Wales: Report of a Participatory Research Study. *International Journal of Children's Rights*, 18, 19-52.
- Thornberg, R. (2009). Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *International Journal of Children's Rights*, 17, 393-413.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M., & Gallagher, M. (2008). Reflecting on Children and Young People's Participation in the UK. *International Journal of Children's Rights*, 16, 343-354.
- Trevisan, A. P. & Van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, 42(3), 529-550.
- Tribunal Superior Eleitoral – TSE (2011). *Estatística do eleitorado*. Retrieved from: <http://www.tse.gov.br/eleicoes/estatisticas-do-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-faixa-etaria> in 03 de janeiro de 2012.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Twum-Danso, A. (2009). Reciprocity, Respect and Responsibility: The 3Rs Underlying Parent-Child Relationships in Ghana and the Implications for Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 17, 415-432.
- UNICEF (2001). *Adolescents in Latin America and the Caribbean: Policy Guidelines*. Bogotá, Colômbia: UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- UNICEF (2002). *A voz dos adolescentes*. Brasília: UNICEF/Fator OM.
- UNICEF (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF.
- UNICEF, Instituto Ayrton Senna, & Fundação Itaú Social (2007). *Adolescentes e jovens do Brasil: Participação Social e Política*.
- Vasconcelos, Q. A., Yunes, M. A. M., & Garcia, N. M. (2009). Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19, 221-229.

- Verhellen, E. (2000). *Convention on the Rights of the Child* (3rd ed.). Leuven: Garant.
- Viella, M. A. L., & Vendramini, C. R. (2010). O avesso dos direitos das crianças: a erradicação do trabalho infantil em debate. *Revista Pedagógica*, 24, 119-141.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. P., & Silveira, P. G. (2005). Estratégias de comunicação familiar: A perspectiva dos filhos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 277-282.
- Wagner, A., Sarriera, J. C., Casas, F., Mosmann, C. P., Verza, F., Staudt, A. C. P., Panichi, R. M. D., Tronco, C. B., Gonçalves, J. S., & Demarchi, K. A. (2009). *Os direitos da infância: A perspectiva da criança, seus pais e professores*. Porto Alegre: Nova Prova.
- Willow, C. (2002). *Participation in practice: Children and young people as partners in change*. Londres: The Children's Society.
- Wright, A., & Priestly, A. (2005, December). *Children's rights - A positive tool for early years educators*. Paper presented at the Learning in the round - Education for Citizenship in the Early Years, Scotland. Retrieved in February 13, 2008, from http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/images/SavetheChildren%20Handout_tcm4-324513.doc
- Zibas, D. M. L., Ferretti, C. J., & Tartuce, G. L. B. P. (2006). Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 51-85.

ANEXOS
Anexo A

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Coque Vive: Rede de Comunicação e Cultura: em prol da efetivação dos direitos humanos em uma comunidade do Recife	Departamento de Comunicação Social da UFPE e Movimento Arrebrandando Barreiras Invisíveis (Mabi) e a Associação Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis – (Neimfa)	Comunidade 13 a 18 anos	2006 a 2008	Trabalhar as notícias sobre o bairro, a fim de construir uma rede de promoção social e fazer com que as representações sociais do bairro sejam positivas	Combate às violações de DH dos moradores por meio da mudança das representações sociais	Curso Agente de Comunicação Solidária; debates que envolviam jovens moradores do bairro e graduandos do curso de Jornalismo; dinâmicas para aprender o processo da notícia desde a produção até a divulgação (chegada ao espectador); comparação entre o material buscado (filmagem) e a edição noticiada; etc.	Combate à violência e busca por qualidade de vida por meio da construção de redes sociais. Autores: Bourdieu, Mercklé e Santos	Engajamento de 25 jovens da comunidade nas ações do projeto; criação de uma biblioteca e de um espaço virtual (divulgação de conteúdos sobre o bairro); realização de cinco circuitos culturais que abordavam DH, cultura da paz e memória do bairro
Programa Rosa é Vida	Grêmio Cultural Recreativo Rosa de Prata (SP)	Comunidade	Não informado	Proporcionar atividades socioeducativas, culturais e recreativas a fim de construir cidadania por meio da EDH	Arte-educação	Aulas de ballet, futebol, jiu-jitsu, muay thai, divulgação do ECA por meio de quadros e informativos	Valorização das artes – dança, artes marciais, esporte, música, literatura – na educação. Platão	Ampliação cultural dos participantes
Chapecó Criança – Cidadania em Ação	Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SC)	Comunidade e escolas	Desde 2007	Vivências e sensibilização para cidadania; educação; política, tecnologia, cultura; direitos e deveres	Cidadania por meio da simulação de uma cidade constituída por órgãos públicos, bens de serviços e instituições educacionais	Interação teórica e prática; Visitas à cidade real e oficinas. Atividades em sala de aula	Perspectiva histórico-cultural: Vygostky	Mudanças de atitude dos alunos em diversos contextos

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Programa Esporte e Emancipação	UNOCHAPECÓ- Universidade Comunitária Regional de Chapecó (SC)	Dependências da universidade 06 a 14 anos	Desde 2006	Contribuir no processo de emancipação humana de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, promovendo a cidadania, inclusão social e valores humanos, buscando a garantia dos direitos desse público	Cidadania, inclusão social e valores por meio do esporte	Coral Infantil, Matemática Lúdica, Incentivo à leitura, Fisioterapia Preventiva, Aulas de Dança, informática e trabalho do Serviço Social	Desenvolvimento humano, transformação e construção da capacidade de autonomia responsável; democratização de oportunidades como participação na construção de um novo modelo social (Kunz, 2001; Adorno, 1995)	Acesso dos participantes aos seus direitos
Ser diferente é normal. Cego é quem não quer ouvir...	Escola Estadual de Ensino Médio Irmão José Otão (Caxias do Sul – RS)	Escola e instituição da comunidade	Não informado	Formar voluntários – alunos que não são portadores de necessidades especiais – para que entendam as dificuldades que os portadores de necessidades especiais enfrentam na escola e na sociedade. Dessa forma, garantir os direitos de estudo, lazer e esporte aos alunos portadores	Direitos dos portadores de necessidades especiais	Esporte (futsal, natação, etc.), brincadeiras (baralho, dominó), aulas de reforço escolar. Atividades de simulação de alguma deficiência	Não informado	Inclusão e garantia de direitos dos alunos portadores de necessidades especiais

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Direitos Humanos: Cidadãos em Ação	E.E. Dona Noêmia Dias Perotti, Mirandópolis (SP) em parceria com Associação de Pais e Mestres; OAB; ONG – Gentileza Gera Gentileza; Secretaria da Fazenda de Araçatuba; Conselho Tutelar; AMAI – Associação Mirandopolense de Apoio ao Idoso	Escola e comunidade Alunos de sétima e oitava série do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio	2006 a 2007	Proporcionar aprendizagem dos alunos em relação aos direitos humanos, deveres, respeito às diferenças, combate ao preconceito, resolução de problemas da sociedade a partir de vivências e práticas educativas, as quais aprimorem atitudes e valores individuais e sociais	Questões relacionadas ao trabalho, à educação, aos impostos, à cultura, à participação política, ao respeito às diferenças e à vivência de valores democráticos	Dinâmicas, debates, pesquisas, confecção de materiais, palestras, visitas monitoradas à OAB, trabalho voluntário, campanha para a escolha do Grêmio Estudantil, entre outras	Legislação brasileira, U. F. Araújo; D.L. Hora e H. Luck	Oferecimento de educação comprometida com a cidadania; participação dos alunos nas atividades e descoberta da importância de se viver bem em sociedade
Projeto Cultivando as Flores da Adolescência	Instituto Superior de Educação Ivoti (RS), ASCAR/Emater, prefeituras, escolas municipais e estaduais, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e de Assistência Social de Ivoti, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, AMENCAR, FECA/RS, Fundação Sinodal de Comunicação, PETROBRAS e da Gustav-Adolf-Werk/GAW da Alemanha (2008)	Instituição	Desde 1998	Contribuir para a inclusão social e digital dos adolescentes, promovendo cidadania, buscando a erradicação da fome e a sustentabilidade do planeta	Estudo, produção de plantas medicinais e ornamentais, novas tecnologias do conhecimento – informática e robótica educativa – e estudo dos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, ECA, Estatuto do Idoso, Constituição Federal)	As atividades educativas englobam: Relações Humanas, Estudo e Produção de Plantas Ornamentais e Medicinais, incluindo paisagismo; Informática Educativa; Robótica Educativa; Práticas Comunitárias; Gestão de Negócios; Seminários de Integração Familiar. Planejamento e avaliação das atividades e conteúdos ministrados. Produção de Documentário e realização do Seminário e Mostra de Projetos Sociais: <i>Projeto Social: Sustentabilidade e Inovação</i>	Legislação brasileira relativa a DH; Paulo Freire	Os adolescentes fizeram vinhetas de divulgação, na Rádio Comunitária de Ivoti, sobre direitos humanos, estatuto do idoso, ECA e Constituição Federal; apresentaram o projeto em diversas escolas; participaram da Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; voluntariado

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Fórum FAAP de Discussão Estudantil	Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP (São Paulo – SP)	Instituição Estudantes do Ensino Médio	Desde 2005	Sensibilizar os estudantes do Ensino Médio em relação aos problemas mundiais, estimular a consciência de cidadania e importância dos direitos humanos, além de fomentar a sua participação na busca por soluções criativas para tais problemas	Participação social a partir de simulação de um fórum	Simulação de reunião diplomática discussão de política externa do país que representam, projetos de resoluções, estratégias, negociações, concessões, exigências e propostas, e soluções por 4 dias com preparação e estudo de temas-foco	Documentos Organização das Nações Unidas	Capacidade de trabalho em grupo, oratória, disciplina, cidadania e negociação são algumas das características desenvolvidas pelos jovens a partir da atividade
Educação em Direitos Humanos em prol da Cidadania	Núcleo de Pesquisas e Extensão em Direito – NUPEX da Faculdade Exponencial (Chapecó – SC)	Escolas	2008	Promover a educação em direitos humanos, a fim de contribuir para a formação cidadã, crítica e consciente da comunidade e, principalmente, dos excluídos e marginalizados	Direitos fundamentais, direitos da mulher	As atividades com adolescentes foram palestras sobre direitos fundamentais, violência contra a mulher em escolas, dentre outras	Boaventura de Sousa Santos e Pedro Georgen	Aproximadamente 15 mil pessoas beneficiadas. Entretanto, não é especificado o número de adolescentes
Aprender Fazendo	Escola Maria Rainha/Júlio de Castilhos (RS), Prefeitura, empresa Marasca, brigada militar, Conselho Mun. de Educação e de Assistência Social, Lar Recanto do Amanhecer	Escola	2007 e 2008	Promover ação de cidadania dos alunos, capacitando-os para desenvolverem liderança e estimulá-los a participarem no gerenciamento de seu próprio aprendizado	Exercício da cidadania	Atividades que ocorrem no turno inverso ao da escola: Palestras, oficinas, capacitação de líderes, jogos esportivos e didáticos, atividades de integração com os pais, visitas a instituições em que são desenvolvidas atividades voluntárias, atividades e campanhas de reciclagem de lixo, entre outras	Maria Montessori, Michel Foucault e Louis Althusser	Não informado

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Política é vida	E.M.E.F Feu Rosa (ES)	Escola Alunos e profissionais da escola	2008	Promover momentos de reflexão sobre as eleições municipais a gestão democrática, a instituição do grêmio estudantil na escola, entre outras	Participação dos alunos em assuntos escolares. Os alunos reivindicaram maior participação nos processos de decisão da escola	Apesar de envolver também o trabalho em sala de aula (educação formal), sobre o ECA, Constituição, etc., foi realizada uma grande mobilização para a organização das eleições municipais da escola. Eleitos vereadores e prefeito para atuarem na escola	Michel Foucault, Carlos Eduardo Novais e César Lobo	Mudanças de atitude dos com envolvimento na elaboração das normas disciplinares. Eleição do grêmio estudantil, conselhos de classe, rádio escolar
Projeto Cidadão Leitor	Escola Estadual Doutor Antonio de Queiroz Telles/ São Paulo (SP)	Escola	Desde 2003	Promover mudanças comportamentais nos alunos; discutir conceitos e práticas de valores morais, espirituais; ambiente propício para explorar e expressar valores e exercício da cidadania	História dos alunos, direitos de cada cidadão	Leituras, roda de conversa, produção de textos, teatro, visita ao asilo, momento em que foi trabalhado com os alunos conceitos de solidariedade, cooperação e respeito ao idoso, além da valorização da a contribuição das experiências destes no mundo atual	Wallon e Vygotsky	Construção da história de vida; valorização da família; dos conceitos: fraternidade, respeito e valorização, sensibilização.
Projeto Convivendo com a Diversidade	E. E. Profª. Julieta Caldas Ferraz (SP)	Escola Alunos	2008	Promover a reflexão sobre suas ações e das de seus colegas quando discriminatórias, preconceituosas e desrespeitosas. A partir disso, mudanças nas atitudes e cultura da intolerância e ainda que integrantes da comunidade escolar possam ser agentes de mudança ao observarem ações preconceituosas em seus colegas	Combate ao preconceito e aceitação da diversidade	Sensibilização a partir de atividades anteriores ao projeto: Mostra Cultural de 2004 Diversidade Cultural e Social; II Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente, 2005 (sobre a diversidade étnico-racial, etc.); 1ª Mostra Cultural do Museu Afro Brasil – alunos fizeram a cobertura jornalística. Atividades do projeto: Fórum para discutir e combater discriminação e preconceito na escola – o Grupo Estudantil Contra a Discriminação (GECADIS).	Bases teóricas trabalhadas no curso, São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade realizado pela Secretaria de Estado da Educação	Legitimação do Fórum, uma vez que não há reincidências de casos já apreciados pelo grupo; alunos que se sentem ofendidos buscam o Fórum, pois o reconhecem como espaço em que são acolhidos e respeitados

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Quem acredita sempre alcança	E.E.Profª Ephigênia Cardoso Machado Fortunato (SP)	Escola Atleta paraplégico	Desde 2007	Discutir ética e direitos humanos; estimular a autonomia na constituição de valores dos alunos e solidariedade	Direitos dos portadores de necessidades especiais	Contato, recepção e palestra; organização de rifa para compra de equipamento; vivências; leituras de textos e notícias; palestras	Sites relativos a DH e a paratletismo; revistas de circulação semanal e Parâmetros Curriculares Nacionais	Construção de rampas na escola e na cidade; consciência dos alunos de que os acessos devem ser eficazes e não somente para cumprir lei; interesse em avaliar a acessibilidade da escola e da cidade
África de todos nós	Escola Estadual Amílcar Savassi (MG)	Escola	2007	Sensibilizar os alunos sobre o racismo no Brasil e a valorização e o respeito aos negros e à cultura africana	Direitos dos afro descendentes, História da África	Pesquisa sobre a África; Brasil, escravidão. Eventos com concurso de rap; teatro; apresentação de danças africanas; exibição de filmes e debates, etc.	Vygotsky; Ana Lúcia Valente e Maria Aparecida S. Bento	Melhora da autoestima dos alunos afro descendentes; Diminuição de brincadeiras preconceituosas, conscientização e engajamento dos alunos
EDH - Núcleo de Educação para os Direitos Humanos	Colégio Guilherme Dumont Villares (SP) hospitais, instituições de assistência	Escola e comunidade - criança e adolescente e centros de apoio a idosos	Desde 1991	Fortalecer a cidadania dos alunos; respeito às diferenças; responsabilidade social, participação cidadã e a solidariedade	Participação, Protagonismo juvenil, voluntário	Defesa dos direitos humanos, promoção da cultura de paz, ações para a sustentabilidade, educação patrimonial, respeito à diversidade e voluntariado.	Princípios do ECA, do Estatuto do Idoso e nos valores da UNESCO para cultura de paz, cidadania e democracia	Alunos desenvolvem valores como empatia, participação, solidariedade e cooperação; Redução significativa da incidência de problemas disciplinares e conflitos interpessoais; ex-alunos seguem nas atividades de voluntariado
Programa Lazer, Esporte e Cidadania	SEC de Sapiranga (RS), Banco do Brasil/AABB Ministério dos Esportes; Centro Sinodal de Ensino Médio; SESI; E. E. F. Imaculado Coração de Maria e Creche Catavento	Comunidade e alunos da rede de ensino	Não informado	Promover a prática de atividades físicas e esportivas; eventos culturais; valores éticos e morais da cidadania; entre outros	Direito ao esporte, ao lazer e à cultura. Cidadania	Lazer; esporte e cidadania – realização de palestras, cursos, debates. Ensino no contra turno escolar, práticas esportivas e artísticas diversas	Paulo Freire; César Salvador e Darci Orso	Diminuição da evasão escolar; melhoria no rendimento escolar; fomento à cidadania

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
É só ser solidário... Que o mundo fica melhor!	Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi (Novo Hamburgo – RS)	Escola e comunidade	Não informado	Buscar alternativas para os conflitos no ambiente escolar; conscientizar os alunos sobre a importância das ações solidárias no seu cotidiano	Resolução de conflitos no ambiente escolar; solidariedade	Pesquisa, divulgação do projeto, ações solidárias na sala de aula, escola e na comunidade, arrecadação de doações para asilo, visita à instituição com atividades (dança, maquiagem, etc.), peça de teatro sobre idosos na escola, confecção de material utilizando recursos tecnológicos	Paulo Freire, Lea Fagundes, Isabel Fernández, entre outros	Maior observação dos alunos de situações em que pessoas ao seu redor precisavam de auxílio; relatos de solidariedade na comunidade e na família; melhora nas relações entre os alunos, os quais buscaram utilizar o diálogo como forma de resolver conflito
Ato Solidário	Colégio Marista Pio XII (Novo Hamburgo – RS)	Escola e comunidade	Desde 1998	Promover uma cultura de solidariedade na comunidade escolar; fazer com que os alunos despertem para a cidadania e para o voluntariado social	Voluntariado e solidariedade.	Grupos de animação, divulgação, apoio, recreação, sensibilização. Arrecadação e entrega à comunidade de Canudos; Cursos gratuitos	Não informado	Satisfação das famílias beneficiadas; desenvolvimento de uma cultura voluntária entre alunos, professores, pais e funcionários
O adolescente ligado nos temas de seu tempo	Liceu de Estudos Integrados (Aracaju, SE)	Escola	Desde 1997	Promover a educação em valores humanos, a formação e informação dos alunos sobre temáticas contemporâneas de seu interesse	Valores humanos; prevenção ao uso de drogas, a DST/AIDS e à violência na escola; participação; protagonismo juvenil	Jornada do Adolescente e show de talentos dos alunos sobre drogas, DST/AIDS, <i>bullying</i> . Participação em reuniões com a Direção Pedagógica	Celso Antunes, Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro	Ação preventiva, uma vez que não foi constatado uso de drogas; professores mais sensíveis e tolerantes, conhecedores das histórias de vida

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Centro de Voluntariado Juvenil do Colégio Maria Imaculada: cinco anos depois	Colégio Maria Imaculada (Porto Alegre – RS) em parceria com ONG Parceiros Voluntários e da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga	Escola e comunidade	Desde 2003	Promover a educação para a solidariedade, o voluntariado e o protagonismo juvenil. Desenvolver, nos alunos, autonomia, cooperação, responsabilidade pessoal e social e a compreensão do valor da juventude como espaço de cidadania ativa	Educação para a solidariedade; protagonismo juvenil; voluntariado	Sensibilização: momento de troca de experiência e vivências de voluntariado. Planejamento e organização: são formados grupos que debatem a realidade, características do público-alvo do trabalho. Acompanhamento e avaliação, reuniões com os coordenadores de grupo	O paradigma de Delors – os quatro pilares da educação; Cléo Fante	Formação de 29 grupos de trabalho voluntário; participação de 166 alunos
Projeto Aluno Cidadão – em defesa da vida	Colégio São José (São Bernardo do Campo – SP) em parceria com Rede Católica e Lego Education	Escola e comunidade	Desde 2007	Promover, nos alunos, a construção de uma moral comprometida com os demais, de respeito, dignidade, justiça e tolerância à diversidade. Estimular a prática da pesquisa e da ação social baseada em valores como ética, responsabilidade, solidariedade, etc.	Cidadania, solidariedade, questões ambientais.	Campanhas de arrecadação e entrega de doações (leite, agasalhos, brinquedos, etc.). Projeto Melhor São Bernardo : levantamento de questões ambientais – pesquisas de campo e bibliográfica – e proposta de melhorias para a cidades, além de criação de materiais educativos realizados pelos alunos	Stephen Covey, sites sobre questões ambiente e da UNESCO	Promoção de ações sociais na comunidade; promoção de papel de multiplicador na comunidade escolar; fortalecimento da formação de valores na interação: Escola-Aluno-Comunidade, etc.
Projeto Conquista da Cidadania	Instituto de Pesquisas Educacionais (Cachoeiro de Itapemirim – ES) contando com parcerias diversas	Escola e comunidade	Desde 2000	Oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos para dignidade humana, democracia e pluralismo político para sociedade livre, justa e solidária, e práticas sociais e escolares em respeito aos direitos humanos	Solidariedade, voluntariado	Debates sobre a realidade socioeconômica brasileira e educação em direitos humanos. Visitas às creches e escolas. Pesquisa de campo sobre os problemas de infra-estrutura e proposição de soluções. Planejamento, campanhas sobre questões levantadas	Vera Maria Candau e Maria Aparecida S. Bento, entre outros	Significativa melhoria na qualidade de vida das pessoas atendidas pelo projeto. Incorporação, pelos alunos, das ações do projeto no seu cotidiano

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Educação em Direitos Humanos/Assembléia de Classe Ordinária	EMAK Escola Emanuel Kant (São José dos Campos – SP)	Escola	Desde 2002	Promover experiências de formação dos alunos como agentes promotores de direitos humanos	Direitos humanos, participação.	Educação formal: aulas de Educação Moral e Ética. Mas, nesse resumo, o foco será a Assembléia de Classe Ordinária. O professor-coordenador e os alunos de cada turma reúnem-se para negociar e firmar acordos sobre relacionamento na escola. Alunos são estimulados a falar sobre seus conflitos, sentimentos e opiniões. Acordos coletivos são observados e cumpridos pelos membros do grupo	Princípios universais que norteiam as assembléias são os ancorados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Também o interacionismo de Piaget, Kant; pedagogia construtivista sócio-interacionista	Diminuição dos casos de <i>bullying</i> na escola
Projeto Viva Alegria	Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição (Passo Fundo – RS) em parceria com Parceiros Voluntários, Instituto Faça Parte, Tribo nas trilhas da Cidadania, Fundação Beneficente Lucas Araújo - Lar da Menina e Creche Menino Deus	Escola e comunidade	Desde 2001	Disponibilizar tempo, energia, habilidade e sentimento de maneira organizada no trabalho voluntário, a fim de criar soluções adequadas e criativas para contribuir com a comunidade	Solidariedade, voluntariado	Planejamento das ações; desenvolvimento de atividades – como oficinas de expressão corporal e teatro, apoio pedagógico, etc. – que estimulem a auto-estima e a consciência crítica com crianças em algumas instituições; campanhas de arrecadações; elaboração do relatório anual	Não informado	Diversas ações de voluntariado realizadas

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Adolescente Aprendiz	Centro Social Comunitário Madre Rafaela Ybarra (Marialva – PR)	Instituição 13 a 15 anos	Desde 2007	Capacitar adolescentes para inserção no mercado de trabalho conforme a Lei de Aprendizagem; promover o respeito à diversidade do outro e o apreço à tolerância; proporcionar o acesso à cultura	Direito a aprender; preparação para o trabalho	Módulos ministrados, tais como: Ética, trabalho e consumo; Relações interpessoais; Legislação aplicada ao trabalho do adolescente; Educação ambiental e empreendedorismo, entre outros	Não informado	A inserção de pais e comunidade nas atividades do projeto com os adolescentes é considerada como ponto positivo
Direitos Humanos na Cabeça	E.E. Professora Julieta Caldas Ferraz (SP)	Escola	Não informado	Promover a cidadania, humanizando os alunos por meio do conhecimento e do respeito aos direitos humanos; torná-los guardiões em DH; combater a violência	Cidadania; combate à violência	Palestras sobre a Declaração dos Direitos Humanos; diversidade sexual; solidariedade; direitos dos portadores de necessidades especiais; visita ao Instituto Rosinha (que atende pessoas com necessidades especiais); arrecadação de doativos, entre outros	Vera Candau	Não informado
Gincana Cultural Nelson Mandela	E.M.E.F. Max Schubert (Jaraguá do Sul - SC)	Escola	2009	Mobilizar a comunidade em relação à conscientização e respeito para com a diversidade cultural Afro, resgatando aspectos da Cultura Africana e seu valor na Formação do Povo Brasileiro.	Diversidade étnica e cultural. Aplicação da Lei 10.639/03	Formação das equipes. Tarefas da gincana como: apresentar uma dança trazida pelos negros africanos; reunir bonecas negras para a realização de uma exposição na biblioteca; fazer um breve histórico com foto de pessoa afro-descendente maior de 18 anos e moradora do município entre outras. Evento de encerramento da gincana	Frases de Nelson Mandela, além de materiais sobre a África e cultura afro	Maior visibilidade da população negra da comunidade; mudança de visão sobre o tema África e as questões raciais após a gincana

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Integração	Escola Especial Crescer (Niterói – RJ)	Escolas	Não informado	Integrar estudantes da Escola Especial Crescer e estudantes de outras escolas, promovendo a auto-estima dos mesmos e incentivando o respeito às diferenças	Respeito às diferenças; direitos dos portadores de necessidades especiais	Preparação de um aluno para o relato de sua história de vida. Dinâmica de grupo para discutir sobre o respeito às diferenças	Não informado	Elevação da auto-estima dos estudantes especiais que realizam as palestras e sentem-se respeitados. Crescimento na busca e inscrição de educadores nas palestras promovidas pela Escola Especial Crescer
Projeto Despertar Político	Instituto de Educação Fênix – INSEF, (Brasília, DF)	Escola e comunidade	Desde 2007	Despertar o aluno e toda a comunidade escolar para uma consciência cidadã e participativa	Política; participação; cidadania; direitos humanos; deveres	Quatro fases: Conhecer para agir: formação de lideranças estudantis: visita ao Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal e eleição da Comissão Representativa dos Alunos; Momento da livre expressão: produções artísticas sobre corrupção, violência, etc.; Poder de decisão da juventude: pesquisa em Ceilândia sobre reivindicações dos moradores e manifestações; Dimensão dos deveres: ações em prol do meio ambiente: campanhas de recolhimento de lixo eletrônico, etc.	Pedagogia libertadora de Paulo Freire	Maior interesse dos alunos nos temas abordados e reconhecimento da importância de tornarem-se agentes transformadores da sociedade. Além disso, as reivindicações levantadas pelos alunos tornaram-se projetos de lei
Tessituras da rede de um trabalho em Direitos Humanos	Escola Municipal Anísio Teixeira (Rio de Janeiro – RJ)	Escola	Não informado	Formar cidadãos plenos de direitos, usuários das novas tecnologias, agentes de transformação da sociedade, entre outros	Direitos humanos	Não parece haver um projeto maior e sim, uma série de iniciativas para cumprir o objetivo da escola. Algumas atividades: Comemoração do dia do livro, na qual, a cada ano um(a) escritor(a) é homenageado(a); realização de monitoria dos alunos do 9º ano na qual desenvolvem ações interativas com seus pares; pesquisas e palestras sobre cuidado ao meio ambiente; entre outros	Os quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO	Não informado

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Cidadania e Reciclagem	Escola Municipal Edison Gomes do Rêgo (Paulista-PE)	Escola	Desde outubro de 2007	Conscientizar alunos e comunidade escolar sobre a importância da conservação do meio ambiente, sensibilizando-os a adotarem uma postura ética e crítica, a entenderem que todos são capazes de reproduzir ou modificar a realidade	Conscientização, meio ambiente, cidadania	Dinâmica do ambiente sujo em que foi explorada a reação dos alunos a essa situação e, depois, realizada coleta seletiva do lixo espalhado pela escola. Elaboração de planos para reverter a degradação do meio ambiente e produção de texto, poesia e desenho. Arrecadação de material reciclável. Divulgação do projeto à comunidade a partir de uma passeata	Paulo Freire, Gilberto Dimenstein e Cláudio Moura	Os alunos passaram a ter uma postura de respeito e responsabilidade com o ambiente. Essa mudança dos alunos permitiu que os pais percebessem que devem ser parceiros da escola na consolidação da educação em valores
Projeto Direitos Humanos direitos de todos	E. M. E. F. Professora Maria Margarida Zambon Benini (Bento Gonçalves - RS)	Escola e comunidade	Desde 2007	Conhecer e debater os direitos humanos; aplicá-los no cotidiano, inclusive em situações de conflito; reconhecer sua universalidade e divulgá-los à comunidade	Direitos humanos, multiplicação de conhecimento	Leitura e debates sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, relacionando-a a situações do cotidiano; Confecção de cartazes com o conteúdo da declaração em linguagem simples, os quais foram expostos na escola; Elaboração de jogos de memória e de tabuleiro alusivos aos DH para servirem de instrumento de multiplicação sobre o assunto. Organização de um evento de divulgação dos DH para a comunidade, entre outros	Legislação (ECA, Declaração Universal dos Direitos Humanos, etc.), além de Paulo Freire	Redução da violência na escola; reconhecimento da escola como local de apoio e crescimento pelos pais; multiplicação dos DH e de princípios de respeito e igualdade realizada pelos alunos

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Prevenir é bem melhor do que remediar	EMEF Dr. Guilherme A.O. Hildebrand (Santa Cruz do Sul – RS)	Escola e comunidade	Desde 2008	Organizar e desenvolver estratégias e ações de prevenção ao uso indevido de drogas,, tendo como agentes multiplicadores os adolescentes da escola	Combate às drogas; multiplicação de conhecimentos	Palestras e vídeos sobre sexualidade e drogas; Oficinas de esporte, manicure, bijouteria, entre outras, para a promoção de saúde. Formação de um grupo de alunos – AME-VIDA – para discutir aspectos de adolescência e saúde e divulgar, por meio de materiais, site, informações sobre sexo e drogas, desempenhando o papel de multiplicadores	Material distribuído pelo MEC através do Curso de Prevenção ao uso de Drogas para Educadores	Maior número de alunos envolvido; prevenção ao uso de crack
Projeto fiel ao resíduo sólido- rádio caída 81.5 e recreio reciclado - nossas moedas sociais no Bairro São Cristóvão	E.M.E.F. Doutor Jorge Germano Sperb (São Leopoldo – RS)	Escola Alunos de 11 a 15 anos	Desde 2007	Mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento sustentável; valorizar o conhecimento científico como instrumento para o exercício da cidadania; entre outros	Educação ambiental	Conferência Ambiental na escola, aulas expositivas, leitura e interpretação de textos, trabalhos individuais e em grupo, atividades em campo, jogos, pesquisa, debates, relato de suas vivências e troca de experiências	E. Morin e M. C. Moraes	Realização de terrários, um minhocário e uma Mini-estufa; Construção de brinquedos reciclados; Criação de uma rádio como instrumento de motivação e divulgação do projeto; Participação na limpeza de um arroio
Projeto Guanabara	Universidade Federal de Minas Gerais com parceria do Instituto Ayrton Senna e da ALESAT (Belo Horizonte – MG)	Escola (Escola Municipal Maria Mourici Granieri) e universidade Alunos de 07 a 14 anos	Desde 1996	Propiciar vivência do esporte e da educação, balizada pelo desenvolvimento das competências pessoais, cognitivas, sociais e produtivas, como contribuição para o seu desenvolvimento humano	Educação pelo esporte	Aulas de Educação Física, arte-educação, apoio à escolarização e saúde, as quais ocorrem diariamente no contra-turno escolar	A.C.G. Costa, Delors (quatro pilares da educação) e Hassenpflug	Pais relatam menos agressividade dos filhos, menor frequência nas ruas, mais afetividade, melhor rendimento escolar e prática de esportes

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Semana da Cidadania	Secretaria Municipal de Educação de Congonhas (MG)	Comunidade Alunos do 6º a 9º anos.	Desde 2007	Promover o debate sobre questões sociais que envolvem o jovem, desenvolvendo conscientização e organização da juventude a fim de melhor prepará-la para as exigências sociais	Cidadania Participação social	Semana da Cidadania que ocorre anualmente de 14 a 21 de abril. Organização, planejamento e divulgação das atividades – palestras, shows, oficinas, passeatas, ações sociais, etc. – realizados pelos membros dos grêmios estudantis das escolas	Programação nacional da pastoral da juventude, CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil)	Não informado
Oficinas Temáticas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente	Associação Educativa Tecer Direitos – AETD (São Paulo – SP)	Escolas e comunidade	Há mais de 10 anos	Divulgar em linguagem clara e ilustrativa os preceitos dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, para os diversos segmentos etários	Direitos da Criança e do Adolescente Direitos Humanos	Dinâmicas para sensibilização; aulas expositivas; troca de ideias entre os participantes ; reflexão em subgrupos sobre artigos da legislação abordada; apresentação coletiva e debates	Maria Victoria Benevides; Fábio Konder Comparato; Philippe Ariès e Mary Del Priori; Michel Foucault, entre outros	Não informado
Projeto Construindo Ideias	Escola Estadual Dom Jacson Damasceno Rodrigues (Manaus/AM)	Escola	Não informado	Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.	Cidadania Participação	Levantamento de dados sobre saúde, higiene e qualidade de vida a partir da observação do cotidiano dos alunos e entrevistas com os pais que participam da Associação de Pais e Mestres. A partir das demandas são planejadas as capacitações para alunos e pais: dinâmicas, jogos, uso de mídias, teatralizações e aulas práticas participativas, entre outras	Boaventura Souza Santos, Araújo e Pnig	Não informado

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto de Integração da Criança e do Adolescente	Centro Social Comunitário Madre Rafaela Ybarra (Marialva – PR)	Instituição Educandos de 6 a 18 anos	Desde 2004	Garantir os direitos da criança e do adolescente, seu desenvolvimento integral, sadio e harmonioso. Oportunizar construção de conhecimentos, interação na sociedade, resgate de humanidade, proporcionando meios para uma possível superação da situação social em que se encontram	Direitos da criança e do adolescente	Oficinas sócio-educativas no contra-turno escolar: música, artes plásticas, teatro, atividades físicas, artesanato, saúde bucal, meio ambiente, ensino profissionalizante, informática	Pedagogia Histórico – Crítica, materialismo histórico	Parte dos adolescentes mais comprometidos com as práticas sociais e mais conscientes sobre a importância das mesmas
Pro dia nascer feliz	Instituto de Educação Sarah Kubitschek (Rio de Janeiro – RJ) parceria da CAMTRA – Casa da Mulher; GPH – Grupo de Pais de Homossexual; FIOCRUZ; Programa Nacional DST/AIDS, entre outros	Escola	Desde 2006	Contemplar as ações do programa ‘Brasil sem homofobia’ de acordo com o artigo V – ‘Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual’ e do artigo IX – ‘Política para a juventude’	Diversidade sexual e de gênero. Combate ao sexismo e à homofobia	Preparação de cartazes e alguns livros com a temática da diversidade sexual e homofobia. Realização do III Encontro do Sarah Discutindo a Diversidade Sexual: palestras, exibição de filmes, debates exposição de cartazes e livros elaborados pelos alunos	Marcos Renato Benedetti; Regina Facchini; Edith Modesto	Adesão de alunos e de alguns professores ao evento
VAMOS! CRIANÇA - Educação comunitária em bairros da periferia urbana de Bacabal	Associação de Cidadãos e Cidadãs Solidários VAMOS! (Bacabal – MA)	Instituição	Janeiro de 2010	Promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, melhora na qualidade de vida e formação cidadãos conscientes e atuantes na comunidade;	Educação Participação	Elaboração e avaliação participativa da proposta pedagógica; Mini-projetos sobre meio ambiente, drogas, violência, direitos e deveres, etc.; Reforço escolar e oficinas de artes; Oficinas de orientação familiar com os pais	Educação popular de Paulo Freire	Educandos conscientes da possibilidade de transformar a sua realidade e da importância de construir uma cultura de paz e proporcionar exemplo para os demais

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Programa Educação Cidadã	Instituto Israelita de Responsabilidade Social – IIRS (Paraisópolis, São Paulo – SP)	Instituição Alunos de 6 a 15 anos	Fevereiro de 2009	Promover a mudança na maneira de se relacionar com o outro – aprender a conviver; despertar interesse pelo estudo; auxiliar no fortalecimento do papel de famílias protetoras e cuidadoras, entre outros	Educação; cultura da paz e não violência	Oficinas de artes plásticas, informática, hiphop, capoeira, musicalização, esporte; Grupos de responsabilidade, com discussão de problemas, conflitos e a resolução dos mesmos. Reuniões semanais/assembleias. Construção do documento Regulamento da Educação Cidadã por alunos, educadores, pais, funcionários da instituição e voluntários. Círculo de reparação: espaço para mediação de conflitos	Concepção construtivista de ensino e aprendizagem; quatro pilares da educação de Delors, Paulo Freire, entre outros	De acordo com questionários aplicados a alunos e pais: 95% relataram ser ajudados quando precisam; 24% das crianças obtiveram melhora na leitura e escrita; 29% dos pais relataram melhora no convívio familiar; 49% afirmaram relacionar-se melhor frente às situações de conflito; apropriação do diálogo como forma de prevenir um conflito relacional
Educar Para o Mundo	Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo na Escola Municipal Infante Dom Henrique (São Paulo – SP)	Escola	Desde 2009	Contribuir para a educação em direitos humanos, buscando uma melhoria da qualidade de vida dos beneficiários e o cumprimento da função social da universidade pública, entre outros	Direitos humanos e identidade	Oficinas de quadrinhos, filme <i>stop-motion</i> com massinha, fotografia e grafite, abordando direitos humanos e identidade latina. Exposição dos trabalhos realizados nas oficinas	Paulo Freire, Zygmunt Bauman e Maria Benevides	Maior integração dos alunos imigrantes na escola; aumento no número de matrículas de imigrantes na escola; criação de um grêmio estudantil
Desenvolvendo Cidadania	Portal da Vida, parceria com fundações Educar e Telefônica nas escolas de Guarujá e São Paulo (SP)	Escolas estaduais e municipais Alunos de 6 a 18 anos	Não informado	Proporcionar conhecimentos sobre sua condição de cidadãos, sujeitos de direitos e deveres	Direitos e deveres da criança e do adolescente.	Palestras, dinâmicas, oficinas, orientações individuais, leitura de cartilhas, teatro, desenhos, redações, vídeos, debates	Constituição Federal/88, ECA, Plano Nacional de EDH, Convenção n. 138 e 182 da OIT	Conscientização e esclarecimentos sobre cidadania, democracia, <i>bullying</i> , trabalho infantil, maus tratos, pedofilia, exploração e abuso sexual em 70% dos participantes

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Criança e vida – uma proposta em prol da cidadania plena	Instituição Beneficente Conceição Macedo (Salvador – BA)	Instituição População de 0 a 14 anos portadora de HIV/AIDS;	Não informado	Fornecer assistência psico-pedagógica e social; reforçar sua integração social; trabalhar a Adesão à Terapia Anti-retroviral (TARV), entre outros	Direitos de crianças	Reforço escolar; oficinas com familiares para debater o desenvolvimento de crianças e adolescentes, orientar sobre métodos de tratamento e monitorar a implementação da terapia prescrita	Diversos sites como o do Ministério da Saúde e do Instituto Promundo, entre outros	O protagonismo das crianças e adolescentes no seu próprio desenvolvimento; o combate a todos os tipos de violência; entre outros
Valores: Luz do nosso agir	Escola Municipal Itália Cautiero Franco – CAIC (Lavras – MG)	Escola Turmas do Ensino Fundamental II e curso Normal	2009	Promover reflexões sobre valores éticos e morais presentes nas relações interpessoais e na interface comunidade escolar-família, visando favorecer e resgatar o respeito e a boa convivência	Valores	Dinâmicas, aulas expositivas, palestras, elaboração de portfólio, concurso de poesia, pesquisa, filmes e debates, entre outros. Gincana Estudantil – abertura do projeto. Festa da Família – apresentações artísticas, oficinas, etc. Culminância – apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos	Piaget, Donadeli, Menin, entre outros	Melhora nas relações interpessoais e na convivência diária escolar; autonomia dos alunos por meio do fortalecimento dos valores
Trupe Pedagógica	Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada (CEPROMM) de Campinas – SP em parceria com empresa CPFL Cia Paulista de Força e Luz e Escola de Teatro SOTAC	ONG e apresentação em eventos e escolas Crianças e adolescentes que convivem numa zona de confinamento de prostituição e tráfico de drogas	Desde 2000	Propiciar referencial de vida diferente e vivência de valores relativos à cidadania, como estratégia para a transformação social. Estimular a descoberta de novos saberes e permanência na escola; desenvolver a auto-estima e protagonismo	Arte-educação Cidadania Participação Protagonismo	Oficinas de teatro/arte-educação, de dança, esportes, coral, etc. e reforço escolar no contra-turno escolar. Apresentação das peças de teatro, como, por exemplo, As 3 Porquinhos e o Lobo Sedutor sobre o tráfico de seres humanos e o Bom ECA. Depois da apresentação, são promovidos debates com os espectadores	Paulo Freire, Enrique Pichon-Rivière e Augusto Boal	Protagonismo juvenil; formação de lideranças e agentes multiplicadores; desenvolvimento de comunicação e desinibição; elevação da auto-estima, entre outros. Educanda do projeto eleita delegada estadual para representar Campinas na Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescentes de 2009

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Biblioteca Viva: um relato de experiência	Escola Municipal de Ensino Básico Antônio Mamoni (Valinhos – SP)	Escola	Desde 2003	Envolver a comunidade com a escola e incentivar a leitura e a escrita	Voluntariado e Cidadania	Treinamento para os alunos monitores solidários da biblioteca sobre técnicas de arquivamento, manutenção dos livros, indicação, trabalho em equipe, entre outros, tendo como base a responsabilidade e o respeito ao ser humano	Paulo Freire e Kleimam	Quarenta alunos desempenharam o papel de monitores; significativo avanço na leitura e escrita dos alunos; difusão de valores, na escola, como o respeito ao próximo
Projetando o Futuro	Escola Municipal João Otávio de Melo Ferraciú (Piracicaba – SP) parceria com o Programa Saúde da Família (PSF) e Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)	Escola	Desde 2007	Discutir as diferenças; promover a auto-estima; definir um projeto de vida; reduzir conflitos; proporcionar um atendimento educacional a alunos com dificuldade de aprendizagem e valorizar os estudos	Auto-conhecimento; orientação Sexual, cidadania e orientação para o Trabalho.	Promoção de música, canto de leitura, jogos de mesa, canto do brinquedo, parque e jogos na quadra durante o recreio; Debates sobre respeito, cooperação, amizade a partir de filmes ou jogos cooperativos; Escolha dos representantes de classe e envolvimento desses em decisões de interesse dos alunos; entre outras	Celso Antunes; Içami Tiba, Izabel Galvão, entre outros	Redução de registros lançados no livro de ocorrências, do percentual de alunos retidos, evadidos e com baixo rendimento, entre outros
Mochileiros do ECA	Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro do Jardim Rio Branco – CAMP-RB (São Vicente – SP)	Escolas estaduais e municipais Alunos de 10 a 17 anos	Desde fevereiro de 2009	Promover a divulgação do ECA no Distrito da Área Continental de São Vicente, nas escolas onde o índice de violência e evasão escolar é muito alto	Direitos da Criança e do Adolescente	Rodas de conversa, estudos de caso, debates, vídeos educativos, oficinas, palestras, gincanas, jogos participativos e <i>workshops</i>	Não informado	Alunos reivindicando igualdade de oportunidades e espaços para cultura, lazer e entretenimento. Mudança de concepção dos professores, os quais, no início do projeto, entendiam que o ECA garantia apenas direitos a crianças e adolescentes, configurando a ideia de <i>pode tudo</i>

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Amar – Projeto de Assistência e Inclusão Social de crianças e adolescentes	Fundação de Ensino Superior de Passos (UEMG) Passos – MG	Centro Educacional da instituição Servirás Educandos de 7 a 14 anos,	Desde 2009	Oferecer espaço de construção da cidadania e de transformação da realidade social; melhorar a sua saúde e integrá-los com as famílias e a comunidade	Cidadania; saúde; inclusão	Oficinas educativas e preventivas sobre direitos, cidadania, violência, educação, família e conflitos, entre outros; Oficinas de capacitação (manicure, bijuteria, decopagem); Aulas sobre hábitos alimentares; Curso de informática; Horta comunitária; Eventos de integração	Não informado	Não informado
Projeto Espaço Novo	Conselho Pinheirense do Bem Estar do Menor – COPBEM (Pinheiros – ES)	Instituição	Desde 1986	Promover o desenvolvimento para a liberdade e a dignidade, a partir do auto-crescimento e de suas próprias experiências, além de possível mudança no sistema de valores	Combate ao trabalho infantil; educação; entre outros	Reforço escolar; oficinas de preparação para o mercado de trabalho; cursos de informática; oficinas de dança, coral capoeira; entre outras	Não há elaboração teórica explícita. Princípios norteadores: participantes como sujeito de sua história; ênfase em associativismo e diálogos a partir da realidade vivida; entre outros	Diminuição da repetência e evasão escolar, do trabalho infantil rural e doméstico; melhoria nas relações familiares e interpessoais; empoderamento dos jovens; entre outros
Projeto Círculo de Cultura	Grupo Pirlampo (Timóteo-MG)	Escolas e instituição de acolhimento	Desde 2008	Contribuir para que os direitos estejam presentes no seu cotidiano através das atividades que promovam sua formação política e cidadã	Educação/leitura; direitos da criança e do adolescente; cidadania	Círculos de leitura com debates de trechos lidos pelos participantes; oficinas de escrita, comunicação e imagem, artesanato, grafite, dança, integração da família, cidadania, entre outras. Temáticas discutidas são escolhidas pelos participantes	Não informado	Participantes entusiasmados, com senso de pertencimento, enfrentando os desafios; talentos revelados nas oficinas, participação na votação para o Herói dos Direitos da Criança da Década do Mundo e em eventos de divulgação

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Celebrando a vida o bem - estar social	Escola Estadual Dom Helvécio (Ipatinga – MG)	Escola	Março a junho de 2010	Orientar os educandos, educadores(as) e comunidade escolar, para a prática de uma economia de solidariedade, de cuidado com a criação e valorização da vida como bem mais precioso	Economia solidária; sustentabilidade	Confecção de painel; palestras; teatro; debates; trabalho em sala de aula nas diversas disciplinas – estudos de textos, pesquisas na internet, etc. Gincana da Solidariedade	Sites e manual da Campanha da Fraternidade de 2010	Não informado
Ciranda infantil – Rumo a Liberdade : compreensão da realidade agrária e do papel das crianças enquanto sujeitos históricos	Assentamento do Movimento Sem-Terra Mário Lago (Ribeirão Preto/SP)	Assentamento do MST Crianças/dos adolescentes de até 13 anos	Desde 2008	Contribuir para que as crianças compreendam melhor a realidade do Assentamento em que vivem, despertando seu entendimento enquanto sujeitos de direitos e transformadores da realidade	Brincar; participação	Participantes decidem local, propostas, temas e materiais. Leituras, teatro, música, oficina de cerâmica, de confecção de bonecos e de brinquedos com materiais reciclados, roda de conversa e discussão, brincadeiras, desenho e pintura, caminhadas, plantio de árvores. Também escrevem cartas, panfletos e fazem visitas a órgãos públicos	Vygotsky, Paulo Freire, Madalena Freire, Leonardo Boff, entre outros	Crianças e jovens atuando em espaços de reivindicação – energia elétrica moradia; atuando como sujeitos políticos por meio da participação, de visitas e diálogos com a prefeitura para reivindicar transporte público escolar (o qual foi conquistado) e criação de uma Escola do Campo no assentamento; entre outros
Projeto Prevenção na Medida	Associação Miguel Magone em parceria com Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo	Instituição e comunidade Adolescentes autores de atos infracionais e familiares	Desde 2007	Realizar ações preventivas para conscientizar sobre DSTs e maneiras de prevenção, obtendo redução da incidência de contaminações	Direitos sexuais	Oficinas educativas sobre, relações de gêneros, uso de drogas, direitos sexuais e comportamentos de risco; de expressão e criação; e ação comunitária: distribuição de materiais educativos feitos na oficina	Pressupostos do ECA, do SINASE e SUS, além de Bee e Erikson	Elaboração de materiais informativos; criação do blog Prevenção na Medida; inclusão digital; maior conhecimento e busca ativa aos temas; diminuição de comportamentos de risco

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Um olhar sobre a questão das drogas e da violência a partir de ações protagonistas de adolescentes abrigados na Chácara Meninos de Quatro Pinheiros	Chácara Meninos de Quatro Pinheiros em parceria com a Universidade Federal do Paraná (Curitiba – PR)	Instituição, escolas e comunidade A ONG atende meninos de 7 a 18 anos em situação de rua e de vulnerabilidade social	Não informado	Fomentar valores que propiciem o desenvolvimento saudável; estimular o empoderamento dos jovens abrigados a fim de promover crescimento pessoal e social; capacitá-los para serem multiplicadores; estimular o protagonismo juvenil nas escolas, entre outros	Protagonismo juvenil; participação; formação de multiplicadores	Debates, conversas e apresentações sobre drogadição, violência, <i>bullying</i> , sexualidade, discriminação, ECA e família. Todo o planejamento de atividades e escolhas dos temas feitos pelos adolescentes	Paulo Freire, Delors (quatro pilares da educação), Antonio Carlos Costa	Crescente número de convites para os adolescentes multiplicarem as temáticas; escolas afirmam que há maior conscientização dos alunos sobre os temas trabalhados
Dança e protagonismo juvenil: formando educadores, humanizando relações	Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack (Esteio – RS) Oficinas vinculadas ao Programa Mais Educação do Governo Federal	Escolas e comunidade	Oficinas desde setembro de 2009 e formação deicineiros a partir de 2010	Incentivar o protagonismo juvenil, motivando a prática dos saberes adquiridos através das vivências das Danças Circulares Sagradas	Protagonismo juvenil; participação; formação de multiplicadores	Oficinas de dança organizadas e ministradas por adolescentes participantes do Programa Mais Educação	Padilha, Wosien, entre outros	Muito interesse dos alunos em continuar com as danças; alguns icineiros já relataram interesse em ser professor
Protagonismo Juvenil	Instituto SufrutoverdeUS e a Coordenadoria Municipal da Juventude de Santana de Parnaíba –SP	Escolas	Desde o final de 2009	Realizar eleições para a reestruturação de grêmios estudantis – espaços de expressão, participação e democracia – nas escolas	Protagonismo juvenil; direito à participação	Criação Estatuto Municipal dos Grêmios Estudantis; levantamento de interesses dos alunos; eleições	Constituição o Federal; ECA; além de Paulo Freire e Augusto Boal	Reorganização dos Grêmios Estudantis nas 31 escolas da rede pública

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Tecendo Cidadania Educação para os Direitos Humanos na perspectiva do Protagonismo Juvenil	Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns – PE	Escola	Desde 2007	Sistematizar ações de EDH, possibilitando a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz na formação de jovens conscientes do seu papel social, autônomos e solidários	Direitos humanos	Sensibilização para temas como cidadania, direitos e deveres em atividades artísticas: música, poesia, dança, teatro, etc. Pesquisa bibliográfica e de campo sobre direitos dos idosos, da mulher, dos índios, etc. Apresentações em eventos, passeatas, produção de documentário sobre o projeto, entre outros.	Candau, Freire, Dimenstein, Benevides, entre outros.	Envolvimento de alunos e professores
Fala Galera! A participação estudantil na rede municipal de Vitória	Equipe de Mobilização Estudantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória – ES	Escolas Alunos representantes de turma, do Conselho Escolar e do Grêmios Estudantil	Desde 2007	Estimular todas as formas de organização estudantil nas escolas; propiciar formação política aos alunos	Direito à Participação	Formação de alunos para reflexão sobre possibilidades de participação e atuação na escola e na comunidade e sejam multiplicadores aos pares	Leonardo Boff	Representantes de turma em todas as escolas da rede municipal; grêmios estudantis atuantes em três escolas

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Carpe Diem	Instituição de incentivo à criança e ao adolescente de Mogi Mirim (ICA) – SP	Instituição Alunos de 10 a 18 anos	Desde 2002	Promover o desenvolvimento integral por meio da arte; Permitir revelação de potencialidades desenvolvendo valores, atitudes e comportamentos; Promover participação ativa na comunidade, por meio da cidadania, do empoderamento, da autonomia e do protagonismo juvenil	Arte-educação; cidadania; participação; protagonismo juvenil	Aulas de circo, teatro, música, artes visuais, dança, comunicação, lógica, literatura, educação social, espiritual e afetivo-sexual, gincanas, debates, reflexões, entre outros	PCNs, LDB, ECA, PNEDH e conceitos e metodologias relacionados à educação popular	Transformação social e desenvolvimento humano dos participantes, os quais atuam na comunidade, promovendo o prazer pela leitura, pela arte, pelo desenvolvimento de novos repertórios culturais e formas de diálogo
Educação Ambiental - Transformar faz a diferença	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus – RS	Escola	Março de 2010	Trabalhar a Educação Ambiental para que os alunos aprendam a plantar e colher alimentos sem químicos, a reutilizar o óleo de cozinha usado, a praticar o reflorestamento com espécies nativas e o embelezamento do seu espaço escolar	Direito ao meio-ambiente	Análise e estudo sobre o espaço e espécies que melhor se adaptam ao local; construção de estufas e adubação do canteiro; plantio e cultivo de diversas hortaliças e ervas medicinais para consumo próprio, etc.	Smith e D'Avignon	Mudanças visíveis de comportamento e atitudes dos participantes em relação às questões ambientais. Aprendizagem sobre a importância da reutilização do óleo de cozinha e da separação do lixo

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Oficinas de Cidadania: práticas pedagógicas para o envolvimento da juventude na busca de soluções para problemas locais	Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE /Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo – PR	Escola Alunos do Ensino Médio	De outubro de 2007 a outubro de 2009	Estimular o desenvolvimento do senso crítico da juventude; motivar a participação ativa dos educandos na vida política da suas comunidades, entre outros	Cidadania; participação	Oficinas, realizadas em quatro etapas: sensibilização, aprofundamento, síntese e encaminhamentos práticos. São trabalhados diferentes tipos de direitos, as histórias dos alunos, o jogo da cidadania, o diagnóstico da cidade, debates, momento de firmar um compromisso com a comunidade na busca por seus direitos	Paradigma sócio-progressista de educação; Freire, Candau, Gadoti, Marshall	Envolvimento de aproximadamente 250 jovens na defesa de direitos; organização de fóruns de debates sobre problemas sociais abertos à comunidade
Construindo a Cidadania Ações e experiências	Escola Municipal de Tempo Integral e Jornada Ampliada Vinícius de Moraes (Palmas – TO)	Escola	De 2006 a 2008	Possibilitar conhecimentos e experiências com empatia, a fim de promover mudanças de comportamento em relação ao próximo, estabelecendo valores e atitudes positivas na interação pessoal	Direitos Humanos, Cidadania	Palestras, estudos, dinâmicas, debates Subprojeto Entendendo & Vivendo a Diversidade – sobre quilombolas, participação na II Conferência Nacional Infanto-Juvenil Para o Meio Ambiente. Subprojeto Educa-Ação e Cidadania na Escola – Lei Maria da Penha, violência doméstica, realização de júri simulado. Subprojeto Núcleo Formativo de Valores – encontros sobre <i>bullying</i> e estímulo à união, trabalho em equipe e à solidariedade	Materiais do Ministério da Educação como Educação Africanidades Brasil e Aspectos Legais e Orientações	Ações na comunidade como a doação de alimentos a uma comunidade quilombola; comunidade consciente dos seus direitos e deveres sociais

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Diga não ao <i>Bullying</i>	Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Tancredo de Almeida Neves (Bento Gonçalves – RS)	Escola	De 2007 a 2008	Oferecer condições a toda comunidade escolar para analisar e refletir sobre seu comportamento perante colegas, alunos, familiares, professores e sociedade, proporcionando mudanças na maneira de pensar e agir, melhorando as relações interpessoais.	Combate ao <i>bullying</i>	Estudos sobre <i>bullying</i> , exibição de filmes e debates, dinâmicas, dramatizações, confecções de cartazes, distribuição, na cidade, de folderes confeccionados pelos alunos, entre outras	Cléo Fante, Pedrinho Guareschi, Jane Middleton-Moz, entre outros	Alunos mais sensíveis aos problemas dos demais; diminuição significativa de atitudes agressivas no cotidiano escolar, entre outros
A Informação na Construção da Cidadania	Colégio Estadual Osmar Guaracy Freire – Ensino Fundamental e Médio (Apucarana – PR)	Escola	Desde 2009	Promover a socialização de uma cultura em Direitos Humanos; elaborar um periódico (jornal) para ser distribuído entre o/as estudantes e a comunidade escolar para troca e veiculação de informações; ampliar o conhecimento sobre a Língua Portuguesa: leitura, interpretação e produção de texto, entre outros	Direitos Humanos, Cidadania	Palestras para a comunidade escolar. Pesquisas, produção de textos e elaboração do jornal A Voz dos Estudantes. Visitas a diversas instituições como jornal local, Delegacia da Mulher, entre outras. No jornal foram abordadas temáticas como <i>bullying</i> , sexualidade, violência doméstica, cotas, preconceito étnico-racial, entre outros	Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o PNE/DH, entre outros	Produção de cinco edições do jornal A Voz dos Estudantes; apresentação desse em um evento – O FERA COM CIÊNCIAS (Festival Estadual e Regional de Artes e Ciências); desenvolvimento da cultura de paz, com a sensível diminuição dos conflitos na escola; entre outros
Aluno Voluntário	E. E. Hortência Quintino de Faria Botelho (Mongaguá – SP)	Escola	Não informado	Consolidar valores visando à formação de cidadãos conscientes de direitos e deveres, que participem das decisões em defesa da vida, construindo identidade para agir de maneira eficaz na comunidade	Cidadania, participação, voluntariado	Formação dos grupos de voluntariado; execução das ações nos eixos temáticos: ética, cidadania, convivência democrática e inclusiva, agregando possibilidades humanas e físicas	Carlos Velazquez Callado, Brahma Kumaris, Julio Groppa Aquino, entre outros	Aluno protagonista das ações, interagindo de maneira construtiva, participativa e compartilhada; diminuição da indisciplina, aprendizagem prazerosa, convivência mais harmoniosa; entre outros

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Identidade e Inclusão social	Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação (Novo Hamburgo – RS)	Escola e comunidade (Novo Hamburgo, Dois Irmãos, Campo Bom, Sapiranga, Estância Velha e Morro Reuter) Alunos do Ensino Médio	De 2006 a 2009	Desconstruir as identidades produzidas pelo imaginário social, possibilitando uma nova postura democrática e de respeito à diversidade na sociedade e busca pela verdadeira equidade de gênero	Cidadania, Participação; Direitos Humanos, Inclusão social	Pesquisa bibliográfica, resgate da memória da comunidade, palestras, produção textual, seminário de discussão, pesquisa nas comunidades, elaboração de material impresso para divulgação dos resultados, concurso interno de redação. Intervenções na comunidade local. Premiação do Concurso de Biografias e Noite de Autógrafos – do livro produzido pelos alunos a respeito das pesquisas realizadas	Foucault, Larrosa, Tomaz Silva, Guacira Louro, Rosa Fischer, Vera Paiva, Parker e Barbosa	Maior tolerância cultural; melhora nos relacionamentos; maior reconhecimento do jovem como um agente positivo de mudança social; quatro livros publicados; realização de oficinas para uma comunidade quilombola e para meninas em situação de vulnerabilidade social; entre outros
Projeto Girassol	Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) Campinas – SP	Núcleos da fundação Jovens excluídos – moradores de rua, portadores de HIV/AIDS, drogaditos, entre outros.	Desde 2000	Garantir o direito à educação; promover a reinserção social; resgatar valores e cidadania, desenvolver auto-estima e valorização pessoal, entre outros	Direito à educação; cidadania	Leitura de textos, reflexão, debate, escrita, dinâmicas, construção de cartazes, entre outros.	Paulo Freire, Goes, Graciani, entre outros	Não informado
Fórum Permanente da Educação de Gravataí	Secretaria Municipal de Educação de Gravataí – RS	Escolas, Prefeitura País, alunos, funcionários e professores	Desde 2009	Promover a participação; conhecer e encaminhar as demandas educacionais; empoderar participantes construir um espaço permanente de discussão sobre temas da educação	Educação; participação	Apresentação de problemáticas pedagógicas e administrativas e discussão de questões relativas à educação em cada escola; em reuniões com representantes de cada escola e em assembléia geral.	Educação Popular que tem como base a linha filosófica de Paulo Freire	Participação no Fórum de 7.000 pessoas; aumento na participação dos representantes dos segmentos que compõem os Conselhos Escolares nas formações

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Programa de Juventude pela Inclusão (JUV.IN)	ONG Escola de Gente – Comunicação em Inclusão (EG) – Rio de Janeiro – RJ com o apoio da Fundação Avina	Escolas e comunidades de mais de 20 estados de todas as regiões do Brasil Jovens	Desde outubro de 2008	Potencializar e ampliar a participação estratégica da juventude, por meio de ações de comunicação e cultura, na transformação das políticas públicas latino-americanas políticas que não discriminem em função de desigualdades e diferenças	Direitos dos jovens com deficiência; principalmente à participação e a se comunicar; inclusão	Reuniões para construção do JUV. IN, Formação dos multiplicadores em temáticas como direitos humanos e inclusão. Mais de 100 jovens são integrantes do projeto e viajam, pelo Brasil e pelo mundo, realizando ações de sensibilização em relação à inclusão, aos direitos dos portadores de deficiência	Claudia Werneck, Maria Teresa Mantoan, José Ferreira Belisário, Eugênia Fávero e Romeu Kazumi Sasaki	Mais de 16.000 pessoas, principalmente jovens, sensibilizados(as) por ações do projeto; mais de 140 ações de garantia dos direitos dos jovens com deficiência foram realizadas pelos integrantes do JUV.IN; 66 horas de formação continuada sobre inclusão e direitos humanos para os integrantes do projeto; entre outros
Projeto Social CNEC - Viva A Cidadania	Escola Técnica Cenencista Estância Velha – RS	Escola Alunos de 10 a 14 anos	2007	Promover cidadania entre participantes para que se tornem agentes críticos e transformadores de sua realidade, fortalecendo vínculos familiares, laços de solidariedade e de tolerância recíproca na vida social	Educação, cidadania e inclusão social	Atividades realizadas no contra-turno escolar divididas em cinco módulos: inclusão digital, dança contemporânea, esporte olímpico, desenvolvimento da linguagem e cidadania	Não informado	Não informado
Programa de Extensão Universitária da FAFICA/ Programa de Educação Comunitária – PROEDUC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – PE	Diversos espaços comunitários	Desde 2000	Criar espaços, na formação acadêmica, de reflexão sobre a produção de saberes dentro de iniciativas sócio-educativas de projetos comunitários e possibilitar um olhar crítico diante do papel ativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam dos movimentos comunitários, etc.	Direitos Humanos, cidadania	Ação extensionista desenvolvida por meio de projetos de acompanhamento escolar; oficinas de leitura e escrita, e de contação de histórias; inclusão digital, entre outros. Também visitas às famílias do educandos	Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; Maria Cecília de Souza Minayo; Maria da Glória Gohn	Ex-estagiários, ocupando funções e cargos de liderança nos projetos comunitários; educadores que anteriormente foram educandos – em situação de risco e de vulnerabilidade, atualmente, estão trabalhando nos espaços que frequentavam e eram acolhidos por outros educadores; entre outros

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Educação para Paz: uma experiência concreta	Escola Santa Maria – ESM (Igarassu - PE) parceria com Movimento Juvenil pela Unidade, Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco, Secretaria de Educação do Município de Igarassu - PE	Escolas Alunos, pais, professores	De 2002 a 2003	Ampliar a experiência de paz e relações interpessoais positivas da Escola Santa Maria para outras instituições escolares onde se verifica estatisticamente altos índices de violência, contribuindo para uma mudança de mentalidade e construção de uma cultura de paz	Direitos Humanos, paz	Levantamento de opiniões sobre que tipo de escola gostaria de construir e como poderiam ser protagonistas nesse processo em que a disciplina e os temas transversais seriam incluídos. Oficinas e capacitações com para uma prática coletiva pela paz. Troca de experiência Construção coletiva da Proposta Curricular da disciplina Educação para a Paz	Espiritualidade de Chiara Lubich Pedagogia da Libertação de Paulo Freire; Pedagogia da Paz da filósofa Esther Zavaleta	Mudança de atitudes; relacionamento mais fraterno entre todos; alunos passaram a considerar os valores da convivência pacífica, da solidariedade e da fraternidade; divulgação do projeto para escolas e educadores de outros estados; entre outros
Projeto Educação em Direitos Humanos	Programa de Educação Tutorial (PET) vinculado ao curso de graduação em Direito das Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil (Curitiba –PR)	Colégio Estadual Helena Kolody (Colombo – PR) Professores e alunos da rede pública de ensino	2007	Incentivar formas de acesso às ações de educação em Direitos Humanos a; contribuir na elaboração de projetos e ações em Direitos Humanos no ambiente escolar; entre outros	Direitos Humanos; combate à violência	Atividades sobre resolução de conflitos sem uso da violência, Constituição Federal, ECA; constituição do Fórum Permanente de Combate a Violência; participação dos universitários em reuniões pedagógicas para discutir e encaminhar ações relativas aos direitos humanos no cotidiano escolar; entre outras	Ribeiro, Sacavino e Candau	Efetivação do Fórum Permanente de Combate a Violência; realização de fóruns e atividades artísticas na escola para divulgação do que foi trabalhado no projeto; entre outros

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Participação Política de Adolescentes e Orçamento Público	Escola Comissário Francisco Barbosa (Maracanaú – CE)	Escola Alunos do 6º e 9º anos	Ação desenvolvida nos períodos eleitorais	Promover participação política no acompanhamento do orçamento público; conhecimento de como o orçamento é executado; a política eleitoral do município e o percurso do dinheiro público na execução das políticas públicas no Brasil	Participação política e social	Oficina sobre orçamento público: dinâmicas, leituras, discussões, confecção de cartazes. Assembléia com a comunidade: alunos repassaram conhecimentos e alertaram para a importância de garantir os DH através do voto livre	Material fornecido pela CNBB	Alunos multiplicadores na escola, na família e na comunidade. Também apresentaram uma postura consciente e amadurecida
Rede Solidária de Defesa Social: uma metodologia de educação popular em direitos humanos	Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) – Recife – PE	Seis bairros de Recife Educandos de 15 a 18 anos.	Desde março de 2003	Ação educativa com o intuito de construir uma cultura de direitos humanos e da cidadania.	Direitos Humanos, cidadania, combate à violência.	Implantação da Rede; Constituição do Fórum Comunitário de Prevenção à Violência – espaço de decisões coletivas; Ciclo de Oficinas Pedagógicas: sobre direitos humanos, violações, formas de denúncia, etc.; Curso Agente Jovem Promotor dos DH: formação de multiplicadores. Seminários articulando os bairros; entre outras atividades	Maria Victória Benevides, Fábio Comparato	Não informado
Programa Parlamento Jovem	Secretaria Municipal de Educação (SME) e Câmara Municipal de Campinas –SP	Escolas e Câmara Municipal de Vereadores de Campinas Alunos de 7ª e 8ª séries	Primeira edição em 2004 e reativado em 2008	Subsidiar a participação democrática, numa perspectiva cidadã, aproximar o alunado da Rede Pública Municipal de Campinas do Poder Legislativo e propiciar a vivência dos atos da vida pública à juventude campineira	Cidadania, participação	Eleição de um(a) Jovem Parlamentar e de professor-tutor em cada escola. Na Câmara Municipal: sessões, entrevistas, participações junto aos vereadores, etc. Na escola: relatórios, comunicações dos alunos aos Conselhos e comunidade escolar	Não informado	Elaboração e aprovação de projetos de lei relacionados a cidadania e outras questões; alunos reivindicando o que constava nos projetos; mais participativos; entre outros

Tabela 1. Experiências de educação em direitos humanos com adolescentes no Brasil (continuação)

Projeto	Instituição	Contexto	Período	Objetivo	Temática	Atividades	Base teórica	Resultados
Projeto Resignificando Vidas: comunidade escolar solidária na luta pela inclusão social dos moradores de rua de Porto Alegre	Colégio Mãe de Deus (Porto Alegre – RS)	Escola e comunidade	Desde 2003	Buscar informações sobre as condições sociais de moradores de rua de Porto Alegre e realizar a distribuição de refeições, oferecer livros; qualificar a comunidade escolar para auxiliar população alvo a enfrentar as situações de exclusão e sofrimento que vivem; socializar conhecimentos sobre temáticas relativas à cidadania e aos direitos humanos; entre outros	Cidadania, Direitos Humanos, Inclusão social	Arrecadação de alimentos, roupas e livros; Preparo de alimentos e distribuição de refeições nas ruas da cidade; Campanhas e ações interdisciplinares referentes aos temas direitos humanos e cidadania – palestras, trabalhos de aula, tarefas extracurriculares, etc.	Paulo Freire, Hanna Arendt; entre outros	Aumento da participação da comunidade escolar; turmas de 5ª e 7ª série produzindo kits de higiene nas aulas de ciência, sensibilizados com a situação dos moradores de rua; entre outros

Fonte:

<http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/banco-de-trabalhos>

Anexo B. QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO

DADOS BIOSOCIODEMOGRÁFICOS

Nome

Sexo () Masculino () Feminino

Idade

Município:

Datas de hoje:

Sabe a data de aniversário? () Sim () Não

Que data informa? __/__/__

Contato (responsável)

Telefone

Endereço de um familiar:

ESCOLA

Você vai à escola? () Sim () Não - Se não, por quê?

Em que série você está?

Você repetiu algum ano na escola? () Sim () Não Qual?

Você abandonou a escola? Quando? Por quê?

Alguma vez foste expulso da escola? Por quê?

FAMÍLIA – INSTITUIÇÃO

Quem faz parte da sua família?

Tens irmãos? Quantos anos eles têm? Onde eles estão?

Tens filhos(as)? () Sim () Não

Já engravidaste alguma vez? Ou engravidaste alguma namorada? () Sim
() Não

Onde mora (como é a casa)? Com quem você mora?

Mantém contato com a família? () Sim () Não Com quem?

Quando foi em casa pela última vez? Ou quando a família o visitou pela última vez?

SE SIM	De quanto em quanto tempo você encontra sua família? () raramente () mais de uma vez por semana () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente	Quanto tempo você fica com sua família antes de voltar para a rua/ou para a instituição? () um dia () dois dias- vai no sábado e volta domingo () três dias- vai na sexta e volta domingo () mais de três dias
	Onde você encontra a sua família?	Como?
SE NÃO	Por que você não tem contato com a sua família?	
Mãe: () não conhece () conhece, mas não vê faz tempo () conhece () falecida () não falecida () não sabe <u>Observações sobre a mãe:</u>		
Pai: () não conhece () conhece, mas não vê faz tempo () conhece () falecido () não falecido () não sabe <u>Observações sobre o pai:</u>		
Seus pais vivem/moram juntos? () Sim () Não		Seus pais trabalham? () Sim () Não
O que faz o seu pai? Escolaridade do pai:		E a sua mãe? Escolaridade da mãe:
Renda Familiar:		
SE NA INSTITUIÇÃO	Há quanto tempo?	
	Você conhecia alguém da instituição quando foi morar lá?	
	Onde e com quem moravas antes de ir para a instituição?	
	Você sabe por que vieste morar na instituição?	
	Tem algum irmão morando contigo na instituição?	

TRABALHO	
Você trabalha? () Sim () Não	Em quê?
Quanto ganha com a atividade?	
O que acha do trabalho?	
O que costuma fazer com o dinheiro que ganha?	
Gosta do que faz?	
Deixa de ir à escola para trabalhar?	
PARTICIPAÇÃO	

Você tem título de eleitor? () Sim () Não

Já votou? () Sim () Não

VOCÊ ALGUMA VEZ:

Experimentou bebida alcoólica

() Sim () Não Qual tipo de bebida: _____ Quando foi a primeira vez: _____

Frequência com relação ao último mês:

() 20 dias ou mais no mês () 4 a 19 dias no mês

() 1 a 3 dias no mês () Não usou

Experimentou cigarro

() Sim () Não Quando foi a primeira vez: _____

Frequência com relação ao último mês:

() 20 dias ou mais no mês () 4 a 19 dias no mês

() 1 a 3 dias no mês () Não usou

Experimentou drogas ilícitas

() Sim () Não Qual tipo: _____ Quando foi a primeira vez: _____

Frequência com relação ao último mês:

() 20 dias ou mais no mês () 4 a 19 dias no mês

() 1 a 3 dias no mês () Não usou

EVENTOS DE VIDA

Você pode descrever um dia da sua vida pra mim?

E um dia no final de semana?

Conte-me sobre um fato importante que aconteceu na sua vida

Conte-me sobre um fato que aconteceu na sua vida e lhe deixou triste

Tem mais alguma outra coisa ruim que aconteceu com você e que queira me contar? () Sim () Não

Agora eu quero que você me conte sobre um acontecimento bom em sua vida

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo C. INVENTÁRIO DE AUTO-RELATO SOBRE DIREITOS DE ADOLESCENTES

NOME		IDADE	
SEXO	COR	RELIGIÃO	
V	F	1.	Quando vou ao posto de saúde, sou atendido antes dos adultos.
V	F	2.	Quando criança, trabalhei para ajudar no sustento da família.
V	F	3.	Já apanhei de um adulto de minha família.
V	F	4.	Tenho certidão de nascimento.
V	F	5.	Já precisei ir a um posto de saúde ou hospital e fui atendido.
V	F	6.	Na escola, considero que meus professores dão importância para a minha opinião.
V	F	7.	Eu já comprei cigarro.
V	F	8.	Já peguei meus pais mexendo em minhas coisas pessoais e secretas.
V	F	9.	Fui discriminado pela minha religião.
V	F	10.	No meu bairro, há locais para praticar esportes.
V	F	11.	Eu já busquei ajuda de pessoas mais velhas quando estava com problemas e elas me auxiliaram.
V	F	12.	Meus pais ouvem minhas opiniões em decisões de família.
V	F	13.	Já comprei revistas proibidas para menores de 18 anos.
V	F	14.	Já passei fome.
V	F	15.	Já convivi com pessoas que usavam drogas e álcool.
V	F	16.	Sempre morei com minha família.
V	F	17.	Eu vou à escola.
V	F	18.	Eu já comprei bebida alcoólica.
V	F	19.	Eu acho que um adolescente que não tem família deve ter o direito de morar em um abrigo.
V	F	20.	Mesmo que eu não quisesse ir à escola, alguém me obrigaria.
V	F	21.	Alguém já me deixou trancado(a) em casa, proibido(a) de sair.
V	F	22.	Tive que sair de casa, pois minha família não podia me sustentar.
V	F	23.	Quando quero, participo de atividades culturais (teatro, cinema, visitas a museus).
V	F	24.	Eu tenho tempo para fazer as atividades que gosto.
V	F	25.	Eu fui ou alguém me levou a um profissional (médico, psicólogo), quando estava me sentindo mal.
V	F	26.	Já houve momentos em que me senti desprotegido por minha família.

V	F	27.	Já fui discriminado pela cor de minha pele.
V	F	28.	Quando fiquei doente, minha família cuidou de mim.
V	F	29.	Alguém já passou dos limites comigo, ao tocar meu corpo.
V	F	30.	Se é de meu interesse, participo de organizações estudantis na minha escola.
V	F	31.	Eu acho que um adolescente que trabalha deve ter direito de realizar seu trabalho em horários e locais que não atrapalhem sua ida à escola.
V	F	32.	Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e estiver privado de liberdade deve ter o direito de estudar e praticar esportes.
V	F	33.	Eu acho que um adolescente que está no hospital tem o direito de ficar acompanhado o tempo todo de um de seus pais.
V	F	34.	Eu acho que um adolescente que usa cadeiras de rodas deve ter o direito de frequentar a escola.
V	F	35.	No meu bairro, há espaços para lazer.
V	F	36.	Fui castigado por meus pais injustamente.
V	F	37.	Eu acho que um adolescente que tem problemas com a lei e está privado de liberdade deve ter o direito de ser tratado com respeito e dignidade.
V	F	38.	Eu acho que um adolescente que tem uma doença e precisa tomar remédio todos os dias, tem o direito de receber o medicamento gratuitamente do governo.

Anexo D. QUESTIONÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO EM DIREITOS

Nome _____

1. Ana é sua colega de aula estrangeira (de outro país) que não fala muito bem o português. Ela fará um papel em uma peça de teatro do colégio. A turma pensa que, por isso, a peça não sairá tão bem quanto gostariam.

Você acha que mesmo assim ela deveria participar da peça?

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

2. Ahmed é um menino que participa de todas as festas do colégio com seus amigos. Sua religião proíbe que ele coma carne de porco. Nas ocasiões que servem este tipo de carne ele nunca come. Está planejada uma festa da escola onde será servido somente carne de porco. **Na sua opinião, para que Ahmed se sinta igual aos outros, deveriam mudar o cardápio da festa?**

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

3. Você recebeu uma carta de um amigo ou amiga e seus pais a leram.

Você ficou chateado(a)?

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

4. Seus pais querem te matricular em uma atividade que você não gosta, mas que eles pensam ser muito importante para você.

Você acha que é justo que seus pais te façam realizar esta atividade se você prefere fazer outras?

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

5. Os pais de Maria e Paulo não podem cuidar dos dois.

Na sua opinião, seria bom que durante um tempo um dos dois fosse viver com outra família que mora em outra cidade?

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

6. Os pais de uma menina da sua aula se separaram.

Você acha que ela pode dar sua opinião com quem gostaria de viver?

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

7. Sua família foi viver em outra zona da cidade. Por isso, você terá que ir para outro colégio onde não conhece ninguém e não poderás continuar brincando com seus amigos atuais.

Você acha isso justo?

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

8. Quando você chega do colégio, seu programa favorito está passando na televisão, mas seus pais dizem que esse não é apropriado para você e trocam de canal.

Você acha certo que eles mudem de canal?

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

9. Ruanda é um país muito pobre que está na África. Em muitos lugares não existem professores para todas as crianças. Sua professora decidiu ir para lá dar aula para essas crianças por três meses. **Acha que é correto que sua professora não venha dar aula para vocês durante esse tempo?**

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

10. Você e seus amigos pensaram em fazer uma gincana na festa junina que haverá no teu bairro. Os organizadores decidiram que vocês podem fazer, desde que junto com seus pais.

Você acha isso justo?

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

11. Marta fica em casa nos finais de semana, enquanto seus amigos viajam juntos. Ela também gostaria de ir, mas seus pais preferem que ela fique com eles. **Você acha isso certo?**

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

12. Um dia, Marcos, um colega de aula, não pode ir para a escola, pois teve que ajudar seu pai no trabalho. **Você acha justo que Marcos tenha que trabalhar?**

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

13. Você tem um amigo que se comporta muito mal na escola, não deixando você e seus colegas realizarem as atividades da aula. Muitos professores da escola querem expulsá-lo, mas tem uma professora que diz que todos os colegas da sala deveriam ajudá-lo a comportar-se. **Você acredita que deve ser feito o que diz esta professora?**

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

14. Isabel é cega e frequenta uma escola especial, mas ela gostaria de ir à escola com seus amigos. **Você acredita que ela tem direito de ir a uma escola de crianças que conseguem enxergar?**

Sim () **Não ()**

Por quê? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

15. Os pais de João estão conversando sobre onde ir nas férias de verão e não perguntam nada para ele. **Você acha que deveriam perguntar ao João o que ele gostaria de fazer?**

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

16. José está passando por um momento difícil na escola, pois pegou recuperação em muitas matérias. Seu pai lhe disse que ele tem que aprender a solucionar seus problemas na escola. **Você acredita que é justo que José tenha que se esforçar sozinho para passar de ano?**

Sim () **Não ()**

Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).

17. Luiza contou a uma amiga que apanha de seus pais quando faz alguma coisa errada. **Você acha que isso que os pais dela fazem é justo?**

Sim () **Não ()**

Por quê? *Acrescido com base em Bock et al. (2006).*

18. Júlia tem 12 anos e desde os oito costuma fazer o almoço e cuidar da irmã de 3 anos, pois a mãe trabalha todas as manhãs. Ela estuda à tarde. **Você acha isso certo?**

Sim () **Não** ()

Por quê? *Acrescentado por Souza (2008).*

19. João tem 12 anos e se interessa muito pelas questões de sua comunidade. Ele soube que haveria uma reunião na associação do seu bairro em que seria discutido para onde iriam os recursos (dinheiro) do município. Ficou bastante empolgado querendo participar. Porém, chegando à reunião, foi informado que era muito novo para participar e sua opinião não seria levada em conta. **Você acha isso justo?**

Sim () **Não** ()

Por quê? *Acrescentado por Souza (2008).*

20. Marcelo tem 16 anos e costuma andar junto com Rodrigo que tem 23 anos. Certa noite, eles pularam a janela de uma farmácia para fazer um assalto. Os dois foram pegos pela polícia. **Você acha justo que Marcelo vá para o presídio junto com Rodrigo em vez de ir para uma instituição de privação de liberdade para adolescentes?**

Sim () **Não** ()

Por quê? *Acrescentado por Souza (2008).*

21. Mariana tem 15 anos e gosta muito de usar minissaia e blusinha curta. **Você acha que o tipo de roupa que ela usa justifica que os homens mexam com ela na rua e que digam que ela os está provocando?**

Sim () **Não** ()

Por quê? *Acrescentado por Souza (2008).*

22. Anderson tem 14 anos e mora na rua. Por diversas vezes já passou fome, não conseguiu esmola e roubou para comprar comida. **Você acha isso certo?**

Sim () **Não** ()

Por quê? *Acrescentado por Souza (2008).*

23. Você sabe o que é um direito? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

Sim () **Não** ()

24. Na sua opinião, quem têm direitos? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

25. As crianças e os adolescentes têm direitos? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

Sim () **Não** ()

26. Você sabe quais são eles? *Mantido da adaptação de Wagner et al. (2009).*

Sim () **Não** ()

Se disse que sim, dê exemplos.

27. Onde ou através de quem você soube sobre esses direitos? *Acrescentado por Souza (2008).*

28. Quem você procura para garantir seus direitos? *Acrescentado por Souza (2008).*

29. Já ouviu falar em Conselho Tutelar? *Acrescentado por Souza (2008).*

Sim () **Não** ()

30. Sabe para que serve? *Acrescentado por Souza (2008).*

Sim () **Não ()**

Se disse que sim, para quê?

31. Já buscou ajuda através do Conselho Tutelar? *Acréscitado por Souza (2008).*

Sim () **Não ()**

32. E resolveu o problema de fato? *Acréscitado por Souza (2008).*

Sim () **Não ()**

33. Já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente? *Acréscitado por Souza (2008).*

Sim () **Não ()**

34. Sabe para que serve? *Acréscitado por Souza (2008).*

Sim () **Não ()**

Se disse que sim, para quê?

35. As crianças e os adolescentes têm deveres? *Acréscido com base em Bock et al. (2006).*

Sim () **Não ()**

Se disse que sim, dê exemplos.

36. Você sabe quais são eles? *Acréscido com base em Bock et al. (2006).*

Sim () **Não ()**

Se disse que sim, dê exemplos.

Anexo E. QUESTIONÁRIO SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL

1. VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUM TIPO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO? SE SIM, DESCREVA-O.
2. COMO CHEGOU ATÉ ESSA ATIVIDADE?
3. VOCÊ ESTÁ OU JÁ ESTEVE ENGAJADO EM ALGUMA INSTITUIÇÃO, ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL (ONG), ETC. QUE TRABALHA PELA GARANTIA E DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?
() SIM () NÃO
4. SE RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, QUANDO INICIOU?
5. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ OU FICOU NESSA ATIVIDADE?
() MAIS DE 2 ANOS () MAIS DE 1 ANO E MEIO () MAIS DE 1 ANO () MAIS DE 6 MESES
() MAIS DE 3 MESES
6. JÁ OUVIU FALAR EM PROTAGONISMO JUVENIL?
7. SE RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, ATRAVÉS DE QUEM?
8. O QUE É PROTAGONISMO JUVENIL?
9. CONTE SUA HISTÓRIA/TRAJETÓRIA RELACIONADA AO TEMA.

Anexo F. PENSANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROJETO

PENSANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROJETO

ESCREVA UM TEXTO A RESPEITO DA SUA TRAJETÓRIA NO PROJETO. NÃO ESQUEÇA DE CONTAR O QUE APRENDEU, OS ASPECTOS QUE MAIS GOSTOU. LEMBRE DOS OITO ENCONTROS QUE TIVEMOS (DIREITOS; IDENTIDADE; SOLIDARIEDADE; CIDADANIA; SAÚDE, RISCO E PROTEÇÃO; PROJETOS DE VIDA; POLÍTICAS PÚBLICAS E PROTAGONISMO JUVENIL). ESCREVA SOBRE O QUE APRENDEU EM CADA ENCONTRO. TAMBÉM PODE ESCREVER SOBRE AS ATIVIDADES QUE REALIZOU EM SUA CIDADE E O QUE ACHA QUE MUDOU EM SUA VIDA A PARTIR DO PROGRAMA “JUVENTUDE EM CENA”. ALÉM DISSO, PODE APONTAR DÚVIDAS QUE TENHAM FICADO; ASPECTOS NÃO ESCLARECIDOS, ENTRE OUTROS.

1. QUANTAS PESSOAS VOCÊ CONSIDERA QUE INFORMOU SOBRE O QUE APRENDEU A RESPEITO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?

MAIS DE 40 MAIS DE 30 MAIS DE 20 MAIS DE 10 MAIS DE 5

2. PARA QUEM VOCÊ PASSOU SEUS CONHECIMENTOS SOBRE O ASSUNTO:

FAMÍLIA AMIGOS COLEGAS DE ESCOLA OUTROS



CEP-RUA

Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua

Instituto de Psicologia, UFRGS

Fundado em
1994

Rua Ramiro Barcelos, 2600, Sala 104 - 90035-003 Porto Alegre RS Brasil

Tel. (51) 33085150 Fax: (51) 33085473 Celular: (51) 81197091 E-mail: cep_rua@ufrgs.br

Anexo G. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Pesquisa: Avaliação de um Projeto de Educação em Direitos Humanos

Coordenadoras: Ana Paula Lazzaretti de Souza e Sílvia H. Koller

1. Natureza da pesquisa: Seu/sua filho(a) é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade avaliar o Programa “Juventude em Cena: despertando a ação protagonista”
2. Participantes da pesquisa: Aproximadamente 200 jovens que residem em Porto Alegre e Região Metropolitana, além de 40 profissionais do programas sociais da Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social (SJDS).
3. Envolvimento na pesquisa: Ao autorizar a participação de seu/sua filho(a) neste estudo você deve permitir que ele/ela seja entrevistado(a) por um membro do grupo de pesquisa deste projeto. As entrevistas ocorrerão ao longo do Programa “Juventude em Cena” em sala previamente determinada. São previstos dois ou mais contatos com cada participante ao longo do projeto, que devem durar mais ou menos duas (2) horas. Como se trata de um tema que eventualmente pode trazer algumas lembranças e sentimentos talvez desconfortáveis, será oferecido ao final da entrevista um espaço para seu/sua filho(a) falar livremente o que quiser. Seu/sua filho(a) tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele(a). No entanto, solicitamos sua permissão para que seu/sua filho(a) colabore em completar o roteiro de perguntas que lhe será solicitado, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser você e seu/sua filho(a) poderão pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderão entrar em contato com as coordenadoras da pesquisa, Ana Paula Lazzaretti de Souza e Dra. Sílvia H. Koller através do telefone (51) 3308-5150.
4. Sobre as entrevistas: As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que seu/sua filho(a) forneça algumas informações e que responda a um roteiro de perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre vários aspectos de sua vida.
5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, talvez, apenas, a lembrança de alguns eventos diante da temática que será abordada. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o nome de seu/sua filho(a). Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade das coordenadoras do projeto e será armazenado, durante 5 anos, no Centro de Pesquisas/CEP-RUA que fica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para que não haja quebra de sigilo das informações de cada participante coletadas na pesquisa, os dados individuais não serão fornecidos à SJDS ou aos familiares. Porém, haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva para a SJDS, ao término do estudo. Além disso, sempre que houver divulgação dos resultados (em publicações, palestras, etc.), essa será realizada de maneira coletiva.
7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa seu/sua filho(a) não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas aos resultados do Programa “Juventude em Cena”. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outros jovens e no aprimoramento de outros projetos sociais.
8. Pagamento: Seu/sua filho(a) não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-PSICO), telefone 33085441.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho(a) participe desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em que meu/minha filho(a) participe da pesquisa.

Nome do(a) participante da pesquisa

Local e Data

Nome e Assinatura do(a) pai ou responsável pelo(a) participante da pesquisa
Ana Paula Lazzaretti de Souza/ Sílvia H. Koller - Coordenadoras do Projeto



CEP-RUA

Fundado em
1994

Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua

Instituto de Psicologia, UFRGS

Rua Ramiro Barcelos, 2600, Sala 104 - 90035-003 Porto Alegre RS Brasil

Tel. (51) 33085150 Fax: (51) 33085473 Celular: (51) 81197091

E-mail: cep_ua@ufrgs.br

Anexo H. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Avaliação de um Projeto de Educação em Direitos Humanos

Coordenadoras: Ana Paula Lazzaretti de Souza e Sílvia H. Koller

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade avaliar o Programa “Juventude em Cena: despertando a ação protagonista”
2. Participantes da pesquisa: Aproximadamente 200 jovens que residem em Porto Alegre e Região Metropolitana, além de 40 profissionais do programas sociais da Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social (SJDS).
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você deve permitir que um membro do grupo de pesquisa deste projeto entreviste você. As entrevistas ocorrerão ao longo do Programa “Juventude em Cena” em sala previamente determinada. São previstos dois ou mais contatos com cada participante ao longo do projeto, que devem durar mais ou menos duas (2) horas. Como se trata de um tema que eventualmente pode trazer algumas lembranças e sentimentos talvez desconfortáveis, será oferecido ao final da entrevista um espaço para você falar livremente o que quiser. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua sua colaboração em completar o roteiro de perguntas que lhe será solicitado, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com as coordenadoras da pesquisa, Ana Paula Lazzaretti de Souza e Dra. Sílvia H. Koller através do telefone (51) 3308-5150.
4. Sobre as entrevistas: As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que você forneça algumas informações e que responda a um roteiro de perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre vários aspectos de sua vida.
5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, talvez, apenas, a lembrança de alguns eventos diante da temática que será abordada. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o seu nome. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade das coordenadoras do projeto e será armazenado, durante 5 anos, no Centro de Pesquisas/CEP-RUA que fica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para que não haja quebra de sigilo das informações de cada participante coletadas na pesquisa, os dados individuais não serão fornecidos à SJDS ou aos familiares. Porém, haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva para a SJDS, ao término do estudo. Além disso, sempre que houver divulgação dos resultados (em publicações, palestras, etc.), essa será realizada de maneira coletiva.
7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas aos resultados do Programa “Juventude em Cena”. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outros jovens e no aprimoramento de outros projetos sociais.
8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-PSICO), telefone 33085441.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa

Nome do(a) participante da pesquisa

Local e Data

Nome e Assinatura do(a) participante da pesquisa

Ana Paula Lazzaretti de Souza/ Sílvia H. Koller - Coordenadoras do Projeto

Anexo I. DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O
CONHECIMENTO EM DIREITOS

Questão 1 - Ana é sua colega de aula estrangeira (de outro país) que não fala muito bem o português. Ela fará um papel em uma peça de teatro do colégio. A turma pensa que, por isso, a peça não sairá tão bem quanto gostariam. Você acha que mesmo assim ela deveria participar da peça?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são favoráveis ao direito dos adolescentes à participação em atividades artísticas e culturais; direito à convivência comunitária.

Argumentos centrados na menina (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são as respostas que se centram na perspectiva da garantia dos direitos da menina protagonista do dilema baseado em sua própria capacidade, esforço e interesse.

Exemplos: “*Porque ela pode participar e se puxar um pouco para falar um pouco melhor português.*” (P. 12, menino, 15 anos, G1)

“*Porque ele é uma criança e ela quer fazer e tem vontade de participar.*” (P. 52, menina, 11 anos, G2)

Caráter moral, solidariedade ou garantia dos direitos individuais de todos (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são as respostas que se centram na perspectiva da garantia dos direitos de todos que podem participar, de ter oportunidade e na solidariedade, ajuda mútua.

Exemplos: “*Ela não é diferente deles apesar de falar diferente, não importa cor, raça, idade, todos são iguais.*” (P. 3, menina, 13 anos, G1)

“*Porque ela também tem direito de participar das atividades independentemente da nacionalidade.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2)

Benefícios: categoria que engloba consequências positivas da participação da menina na peça, tanto para ela quanto para o grupo/turma.

Exemplos: “*Ao estar com outras pessoas, ela poderá aprender um pouco mais.*” (P. 37, menina, 15 anos)

“*Pois os outros iriam dar mais atenção, a peça seria muito mais unida...*” (P. 60, menino, 15 anos, G2)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema para garantir o direito de participação.

Exemplos: “...*ela pode fazer um papel com gesto e nem precisa falar.*” (P. 13, menina, 15 anos, G1)

Argumentos centrados na capacidade de compreensão do grupo ou da platéia (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a turma ou os espectadores são capazes de entender a menina.

Exemplo: “*Sim porque eu entendo o que ela fala.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1)

Possibilidade de adaptação: respostas que indicam que é possível adaptar o fato da menina não falar português à realização da peça.

Exemplo: “*Porque tudo tem seu jeito.*” (P. 45, menina, 12 anos, G1)

Respostas incoerentes: as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Acha e participa o colégio estrangeiro.*” (P. 28, menino, 14 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do(a) adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*A gente não entende muito a língua dela.*” (P. 63, menino, 16 anos, G2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das demais categorias.

Exemplo: “*Para ela mostrar para as pessoas que nem tudo é do jeito que eles pensam.*” (P. 67, menina, 13 anos, G2, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são contrárias ao direito dos adolescentes à participação em atividades artísticas e culturais direito à convivência comunitária.

Argumentos centrados na menina (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são as respostas que se centram na perspectiva da não garantia dos direitos da menina protagonista do dilema supondo sua própria falta de capacidade e confiança.

Exemplos: “...*porque o sotaque dela não combina com a peça de teatro.*” (P. 4, menina, 12 anos)

“*La estragar com tudo.*” (P. 17, menina, 14 anos, G1, T2)

Argumentos centrados na incapacidade de compreensão do grupo ou da platéia (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a turma ou os espectadores não conseguirão/conseguem entender a menina pelo fato de falar outra língua.

Exemplos: “*Porque tem umas pessoas que não vão entender a linguagem dela.*” (P. 53, menina, 13 anos, G2)

Respostas incoerentes: as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta, que não têm sentido.

Exemplo: “*Ela não deveria participar da peça.*” (P. 47, menina, 13 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do(a) adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Porque eles não falam também o português mais eles podem ser bons atores.*” (P. 64, menino, 15 anos, G2)

Questão 2 - Ahmed é um menino que participa de todas as festas do colégio com seus amigos. Sua religião proíbe que ele coma carne de porco. Nas ocasiões que servem este tipo de carne ele nunca come. Está planejada uma festa da escola onde será servido somente carne de porco. Na sua opinião, para que Ahmed se sinta igual aos outros, deveriam mudar o cardápio da festa?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são favoráveis ao direito à liberdade de pensamento, consciência e religião e ao direito à cultura das minorias.

Argumentos centrados no menino (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são argumentos que se referem à garantia dos direitos do próprio menino, o protagonista do dilema.

Exemplos: “*Porque para ele se sentir melhor eles tem que mudar sim o cardápio e assim ele se sentirá mais à vontade.*” (P. 7, menina, 15 anos, G1)

“*Porque ele poderia participar junto aos amigos.*” (P. 51, menino, 18 anos, G2)

Argumentos centrados na Religião: respostas que se referem à necessidade do respeito à própria religião e aos costumes das demais religiões.

Exemplos: *“Porque se ele não pode mudar uma coisa por causa da sua religião ele pode sim mudar o cardápio da festa da sua escola...”* (P. 23, menina, 15 anos, G1)

“Porque se a religião dele proíbe deveria mudar sim.” (P. 48, menino, 15 anos, G1)

Caráter moral, solidariedade ou direitos individuais (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são respostas baseadas na garantia dos direitos de todas as pessoas.

Exemplos: *“Principalmente em uma escola que quer igualdade, etc...”* (P. 60, menino, 15 anos, G2)

“Todos devem se colocar no lugar do outro.” (P. 6, menina, 14 anos, G1, T2)

“Para que todos comam o que podem e o que gostam.” (P. 12, menino, 15 anos, G1, T2)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema.

Exemplos: *“Não precisaria mudar todo, e sim acrescentar algo que ele possa comer.”* (P. 41, menina, 15 anos, G1, T2)

“...ele deve falar com quem organizou a festa e perguntar se teria como mudar o cardápio...” (P. 30, menino, 16 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplos: *“Ele come sua carne de porco e os outros comem outra coisa.”* (P. 38, menino, 14 anos, G1)

“Eu acho importante” (P. 19, menina, 14 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do(a) adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: *“Não vai ser carne de porco que ele vai mostrar que não está na religião.”* (P. 50, menino, 17 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são contrárias ao direito à liberdade de pensamento, consciência e religião e ao direito à cultura das minorias.

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema, com exceção das respostas que envolvem adaptações do menino/protagonista do dilema.

Exemplos: *“Apenas acrescentar mais coisas que não fossem carne de porco, e mesmo assim estariam mudando o cardápio.”* (P. 14, menina, 14 anos, G1)

Não garantia do direito de escolha do menino: são argumentos que se referem a não garantia dos direitos do próprio menino, o protagonista do dilema, privilegiando os interesses da maioria. Direito do grupo em detrimento do direito do indivíduo.

Exemplos: *“Porque o mundo não gira em torno apenas de uma pessoa.”* (P. 37, menina, 15 anos, G1)

“Porque os outros não tem culpa de ter essa religião.” (P. 40, menina, 15 anos, G1, T2)

Argumentos centrados no menino (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são argumentos que se referem à necessidade de acomodação do próprio menino às possibilidades, o protagonista do dilema.

Exemplos: *“...se ele não come ele que traga comida de casa...”* (P. 66, menino, 18 anos, G2, T2)

“Ele que deveria comer outra coisa.” (P. 7, menina, 15 anos, G1, T2)

Argumentos centrados na Religião: respostas que se referem à necessidade do respeito à própria religião e aos costumes das demais religiões.

Exemplos: *“Ele tem que obedecer as regras da igreja.”* (P. 35, menina, 17 anos, G1)

“Porque a religião dele não permite.” (P. 21, menino, 15 anos, G1, T2)

Caráter moral ou direitos individuais do menino (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são respostas baseadas em princípios éticos de igualdade, perspectiva geral de igualdade.

Exemplos: *“Para todos fazer igual”* (P. 68, menina, 13 anos, G2)

“Ele é igual a todo mundo.” (P. 34, menina, 14 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplos: “*Se ele tem esse costume, porque ele iria mudar de cardápio.*” (P. 57, menina, 13 anos, G2, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do(a) adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Porque ele tem que sentir igual aos outros sendo ele mesmo.*” (P. 27, menina, 14 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das demais categorias.

Exemplo: “*Não vai ser a carne de porco que vai fazer ele sair da religião porque ele acredita no Deus que ama todos.*” (P. 50, menino, 16 anos, G1)

Questão 3 - Você recebeu uma carta de um amigo ou amiga e seus pais a leram. Você ficou chateado(a)?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são favoráveis ao direito à intimidade e proteção da vida privada e ao direito ao respeito que abrange preservação dos espaços e objetos pessoais.

Conteúdo: respostas relativas ao que a carta continha, que pode ser pessoal ou não importante.

Exemplos: “*Sim porque era segredo nosso.*” (P. 63, menino, 16 anos, G2)

“*Porque é assunto pessoal.*” (P. 72, menino, 13 anos, G2)

Propriedade da carta/direito à privacidade: categoria que engloba respostas relativas à posse da carta e ao direito de privacidade dos adolescentes. A carta é um objeto do(a) adolescente e os pais não devem mexer; estariam invadindo a privacidade do(a) filho(a).

Subcategoria **Individual:** refere-se à situação das coisas pessoais e de propriedade do(a) adolescente.

Exemplos: “*Porque era pra mim não para ele.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1)

“*Eles não respeitaram minha privacidade.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1, T2)

Subcategoria **Coletivo:** refere-se à situação de propriedade e/ou privacidade das pessoas de maneira geral.

Exemplos: “*Porque as cartas não eram deles e o que eles querem mexendo nas coisas dos outros.*” (P. 2, menino, 14 anos, G1)

“*Ninguém tem o direito de invadir a privacidade dos outros.*” (P. 40, menina, 14 anos, G1)

Respeito: respostas que se centram em reivindicações para que os pais respeitem o espaço ou objetos pessoais dos adolescentes.

Exemplos: “*Porque é falta de respeito!*” (P. 50, menino, 17 anos, T2)

Escolha do adolescente: respostas relativas à decisão do adolescente de mostrar ou não a carta aos pais.

Exemplos: “*...se era para mim eu tinha de ver e decidir se mostraria a eles.*” (P. 14, menina, 14 anos, G1, T2)

Ausência de direito por parte dos pais (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que os pais não têm o direito, não devem mexer nas coisas dos filhos.

Exemplo: “*Porque eles não tem direito de mexer nas minhas coisas.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2)

“*Não tem nada que mexer.*” (P. 17, menina, 14 anos, G1, T2)

Sentimentos despertados pela atitude dos pais: respostas que indicam que o(a) participante não aprova a atitude dos pais ou sente-se magoado(a).

Exemplos: “*Eu não gosto que ele leia. Eu fico muito triste com ele.*” (P. 46, menina, 13 anos, G1)

Direito de prioridade de leitura (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que reivindicam a leitura da carta antes de outras pessoas.

Exemplo: “*Se eles leram primeiro que eu.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Reciprocidade (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas no sentido de que assim como o(a) adolescente respeita aos pais, o contrário também deve ocorrer. Se os pais fazem, os(as) filhos(as) sentem-se autorizados a fazer também.

Exemplos: “*Porque se eles leram posso abrir os papéis deles também.*” (P. 11, menina, 15 anos, G1)

“*Não leio as deles, gostaria de poder ler sozinho.*” (P. 60, menino, 16 anos, G2, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Eles podem estar ajudando em alguma coisa.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1 T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*É chato.*” (P. 69, menina, 12 anos, G2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são contrárias ao direito à intimidade e proteção da vida privada e ao direito ao respeito que abrange preservação dos espaços e objetos pessoais.

Nenhuma importância/ não faz diferença (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam não haver problema na atitude dos pais.

Exemplos: “*Eu mostro para eles o que eu ganhei.*” (P. 24, menina, 15 anos, G1)

“*Não tenho nada a esconder deles.*” (P. 49, menino, 14 anos, G1)

Conteúdo: respostas relativas ao que a carta continha, que pode ser pessoal ou não importante.

Exemplo: “*Não tinha nada de importante.*” (P. 44, menina, 12 anos, G1)

Ausência de experiências (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que os pais não têm atitudes desse tipo ou que o(a) adolescente nunca recebeu uma carta.

Exemplo: “*Porque eles não leem.*” (P. 67, menina, 13 anos, G2, T2)

“*Nunca ganhei carta.*” (P. 72, menino, 14 anos, G2, T2)

Pais têm direito (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas relativas ao direito dos pais de abrir a correspondência e saber o que se passa com os filhos; e/ou que justificam a atitude dos pais de querer proteger ou preocupar-se com os filhos.

Exemplos: “*Porque ele devem saber o que acontece comigo.*” (P. 37, menina, 15 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplos: “*Era um código secreto sabe e daí não fica bem.*” (P. 59, menina, 14 anos, G2, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplos: “*É claro que eu fico chateada com ele porque ele me trancou no quarto.*” (P. 39, menina, 15 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das demais categorias.

Exemplo: “*Não ficaria chateada mais eu acho nós deveríamos ter um pouco de privacidade em alguns aspectos.*” (P. 58, menina, 14 anos, G2, T2)

Questão 5 - Os pais de Maria e Paulo não podem cuidar dos dois. Na sua opinião, seria bom que durante um tempo um dos dois fosse viver com outra família que mora em outra cidade?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que contrariam os direitos dos adolescentes a serem separados dos pais contra sua vontade, a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento e à convivência familiar e comunitária.

Bem-estar dos filhos (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam o bem-estar dos filhos ao conviver com outra família já que os pais não têm condições de cuidá-los.

Exemplos: “*Vai ser bom para eles.*” (P. 5, menino, 17 anos, G1)

“*Eles iriam se sentir mais confortáveis porque eles iriam ter o que quisessem ia depender da família.*” (P. 59, menina, 12 anos, G2)

Descuido/incapacidade dos pais: respostas que se referem à incapacidade dos pais de cuidarem e da culpa pela situação.

Exemplos: “*Porque ela não consegue cuidar dos dois.*” (P. 47, menina, 13 anos, G1)

Bem-estar da família (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam o bem-estar dos pais ou de toda a família com a separação de um deles do núcleo familiar. Incluem argumentos sobre a possibilidade de melhores condições por parte da família, o que faria com que o filho que saiu retornasse para casa.

Exemplos: “*Sim porque aliviaria um pouco a vida deles.*” (P. 48, menino, 15 anos, G1)

“*Para poder ter tempo e trabalhar para sustentar os dois.*” (P. 6, menina, 14 anos, G1, T2)

Condições (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que colocam possibilidades que determinarão a separação.

Exemplo: “...mas sempre mantendo o contato.” (P. 43, menina, 16 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Para os filhos conhecerem pai e mãe.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das demais categorias.

Exemplo: “*É o sonho para ele.*” (P. 46, menina, 13 anos, G1)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que favorecem os direitos dos adolescentes a serem separados dos pais contra sua vontade, a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento e à convivência familiar e comunitária.

Mal-estar dos filhos: respostas que enfatizam os filhos não se sentiriam bem ou teriam consequências negativas caso sejam privados da convivência familiar.

Exemplos: “*Porque o que se fosse para outra cidade se sentiria rejeitada.*” (P. 40, menina, 14 anos, G1)

“*Porque daí eles sentiriam falta deles e se revoltariam.*” (P. 53, menina, 14 anos, G2)

Vínculo (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam a importância da ligação entre pais e filhos e entre irmãos, de mantê-los juntos ou do risco da perda, da convivência familiar.

Exemplos: “*Não porque eles tinham que ficar juntos os dois.*” (P. 38, menino, 14 anos, G1)

“*Porque não se deve separar um filho dos pais...*” (P. 51, menino, 18 anos, G2)

Dever dos pais (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam a obrigação dos pais com os filhos.

Exemplos: “*Porque quando se faz um filho temos que cuidar dele.*” (P. 16, menino, 17 anos, G1)

Caráter moral (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas com princípios morais ou que aludem a direitos dos filhos em relação a seus pais.

Exemplos: “*Eles tem o direito de ficar junto um perto do outro e não separados.*” (P. 31, menino, 14 anos, G1)

“*Porque o que é para um é para o outro.*” (P. 71, menina, 14 anos, G2, T2)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005):

respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplos: “*Poderiam pedir igual para algum órgão de apoio da cidade.*” (P. 14, menina, 14 anos, G1, T2)

“*É só botar em uma creche.*” (P. 25, menino, 15 anos, G1, T2)

Condições (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que colocam possibilidades que determinarão a separação.

Exemplo: “*...mas se a mãe não tem condições então que deixe eles morar com parentes próximos.*” (P. 55, menina, 13 anos, G2, T2)

“*...só ir quando não há mais saída.*” (P. 61, menino, 15 anos, G2)

Dúvida: respostas que se centram na reflexão diante da incerteza das consequências da separação.

Exemplos: “*Não se sabe se vão tratar eles bem porque muitas famílias que maltratam os outros.*” (P. 13, menina, 15 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”)

Exemplo: “*Maybe eles não têm condições de criar os dois, e se de repente um deles for morar com outra família, e receba ajuda que tanto necessita, isso vai ser bom*” (P. 41, menina, 15 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Porque lá tem mais.*” (P. 72, menino, 13 anos, G2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das demais categorias.

Exemplo: “*Porque eles iriam se arrepender um dia.*” (P. 27, menina, 14 anos, G1)

Questão 6 - Os pais de uma menina de sua aula se separaram. Você acha que ela pode dar sua opinião com quem gostaria de viver?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que afirmam o direito da menina ser escutada pelo juiz (Casas & Saporiti, 2005).

Caráter moral ou direitos individuais da menina (baseado em Casas & Saporiti, 2005): são respostas baseadas em princípios éticos, a partir do entendimento de que a menina tem direito de participar nas decisões que afetam sua vida.

Exemplos: “*É um direito dela escolher com quem vai ficar.*” (P. 56, menina, 14 anos, G2)

“*Porque toda a criança tem direito de escolher.*” (P. 7, menina, 15 anos, G1, T2)

Escolha é da adolescente: respostas que indicam que quem deve escolher é a adolescente, pois a decisão diz respeito a sua vida.

Exemplo: “*Porque ela deve decidir com quem viver.*” (P. 10, menino, 17 anos, G1)

“*Porque é ela que tem que decidir o que é melhor pra ela.*” (P. 6, menina, 14 anos, G1, T2)

Vínculo (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a menina deve ficar com quem está mais vinculada.

Subcategoria **Propriamente dito/literal**

Exemplo: “*Porque ela deve ficar com quem ela gosta um pouco mais e com quem ela tem afinidade.*” (P. 30, menino, 16 anos, G1, T2)

Subcategoria **Não deve ser obrigada**

Exemplo: “*Porque ninguém é obrigado a viver com quem não quer.*” (P. 11, menina, 15 anos, G1)

Vontade ou preferência da menina (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a decisão deve ser baseada na predileção da menina em relação ao pai ou à mãe.

Exemplos: “*Pois se ela gosta mais do pai ela tem que morar com o pai e com a mãe a mesma coisa.*” (P. 55, menina, 13 anos, G2)

“*Ela tem que morar com quem ela gosta realmente.*” (P. 64, menino, 15 anos, G2, T2)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas e Saporiti, 2005): respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplos: “*Se ela não se sentir bem com a mãe pode viver com o pai.*” (P. 17, menina, 14 anos, G1)

“*Sim, mas os pais devem ter convívio com a criança.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Experiência pessoal: respostas que abordam exemplos vividos pelos próprios adolescentes ou atitudes que teriam diante da situação abordada no dilema.

Exemplos: “*Fico com a minha mãe.*” (P. 47, menina, 13 anos, G1, T2)

Já tem idade para decidir: respostas que indicam que a menina já é capaz de decidir nessa idade.

Exemplos: “*Porque se o adolescente tiver mais de 15 anos deve escolher.*” (P. 21, menino, 15 anos, G1, T2)

Bem-estar da menina (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a menina deve ficar com quem se sente melhor.

Exemplos: “*Porque depende ela se sentiria mais segura e amada.*” (P. 67, menina, 13 anos, G2, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não tem relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Não se sabe o porque da separação se algo não andava bem entre os pais imagina pais e filhos.*” (P. 60, menino, 16 anos, G2, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplos: “*Pois um filho poderá mudar a vida.*” (P. 24, menina, 16 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que negam à menina o direito de fazer valer sua opinião (Casas & Saporiti, 2005).

Caráter moral ou direito dos pais (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que cabe aos pais tomarem essa decisão.

Exemplo: “*Quem tem que decidir são os pais ela até pode comentar mais quem tem que saber são os responsáveis.*” (P. 54, menina, 17 anos, G2)

Dificuldade na escolha: respostas que englobam impedimentos para a menina tomar a decisão.

Exemplo: “*Ela gostaria de viver com os dois.*” (P. 44, menina, 12 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Não me meto*” (P. 61, menino, 15 anos, G2, T2)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplo: “*Não porque ela deveria ficar um pouco com a mãe e um pouco com o pai.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Porque ela ia pensar que suas amigas iam compartilhar com as outras porque elas tem os pais muito bem casados.*” (P. 59, menina, 12 anos, G2)

Questão 9 - Ruanda é um país muito pobre que está na África. Em muitos lugares não existem professores para todas as crianças. Sua professora decidiu ir para lá dar aula para essas crianças por três meses. Acha que é correto que sua professora não venha dar aula para vocês durante esse tempo?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que apóiam a decisão da professora e garantem o direito à educação dos adolescentes africanos.

Direitos das crianças africanas (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam o direito das crianças de Ruanda, enfatizando que é uma atitude louvável, que eles necessitam mais da professora.

Subcategoria **Propriamente dito/literal**

Exemplo: “*Todo mundo tem o direito de estudar...*” (P. 6, menina, 13 anos, G1)

Subcategoria **Solidariedade**

Exemplos: “*Ela foi ajudar quem precisa eu também daria prêmio.*” (P. 5, menino, 17 anos, G1, T2)

Subcategoria **Maior Necessidade**

Exemplos: “*Porque eles precisam mais do que nós.*” (P. 12, menino, 15 anos, G1)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005):

respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplos: “*Nós podemos dar um jeito de arrumar outra substituta...*” (P. 43, menina, 15 anos, G1)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Exemplos: “*Sim se ela consegue uma substituta ou não atrapalhar meu aprendizado sem problema.*” (P. 22, menino, 14 anos, G1)

Temporário: respostas que indicam que como a falta da professora seria por pouco tempo, não haveria problema.

Exemplos: “*Chamaram ela por algum tempo por isso que eu não me importo.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1, T2)

Preferência/vontade da professora (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam que a decisão é da professora.

Subcategoria **Propriamente dito/literal**

Exemplo: “*Ela decide o que ela quer fazer da vida dela.*” (P. 32, menina, 13 anos, G1)

Consequências positivas (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que haverá consequências positivas aos adolescentes com a ausência da professora.

Exemplo: “*Porque a nossa turma entraria em férias.*” (P. 48, menino, 15 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*É bom.*” (P. 49, menino, 15 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”)

Exemplo: “*É legal eu acho que é legal dar aula para a gente.*” (P. 69, menina, 13 anos, G2, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Porque eles chamaram ela.*” (P. 35, menina, 17 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que não concordam com a decisão da professora, deixando de garantir o direito à educação dos adolescentes africanos.

Consequências negativas (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que ocorreriam consequências negativas aos adolescentes com a ausência da professora. É o direito à educação do próprio adolescente em detrimento do mesmo direito dos jovens africanos.

Exemplos: “... *porque daí ela vai atrasar nossos estudos.*” (P. 22, menino, 15 anos, G1, T2)

“*Porque também não devemos ficar sem estudar.*” (P. 37, menina, 15 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Eles precisam mais do que eu e meus colegas.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1, T2)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Exemplos: “*Só se ela arrumar uma substituta...*” (P. 22, menino, 15 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Deveria ter professores para os dois lugares.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1, T2)

Questão 12 - Um dia, Marcos, um colega de aula, não pode ir para a escola, pois teve que ajudar seu pai no trabalho. Você acha justo que Marcos tenha que trabalhar?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são contrárias ao direito à proteção em relação ao trabalho.

Obrigação de ajudar a família (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam a importância do menino ajudar a família.

Exemplo: “*Porque tem que ajudar o pai.*” (P. 35, menina, 17 anos, G1)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Subcategoria **Necessidade de ajudar**

Exemplo: “*Só se for em último caso ou necessidade.*” (P. 22, menino, 14 anos, G1)

Subcategoria **Eventualmente**

Exemplo: “*Mas não todos os dias.*” (P. 50, menino, 16 anos)

Subcategoria **Desde que não prejudique a escola**

Exemplos: “*Se ele quer é um direito dele, mas Deus que não falte mais aula.*” (P. 32, menina, 13 anos, G1)

Formação (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que o fato de trabalhar com o pai ajudará no seu aprendizado e formação profissional.

Exemplos: “*Porque um dia ele vai ter que trabalhar.*” (P. 63, menino, 16 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Porque ele é uma criança e está trabalhando, não pode.*” (P. 53, menina, 13 anos, G2, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito à proteção em relação ao trabalho.

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Subcategoria **Prejuízo na escola**

Exemplo: “*Em horário de aula não e trabalhar se ele quiser.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Subcategoria **Vontade**

Exemplo: “*Ninguém é obrigado.*” (P. 72, menino, 13 anos, G2)

Obrigação de ajudar a família (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que enfatizam a importância do menino ajudar a família.

Exemplo: “*...mas as intenções de Marcos eram as melhores, ajudar sua família.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1)

Obrigação de estudar (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que a prioridade é o estudo; que criança e adolescente devem estar na escola.

Exemplos: “*Ele precisa estudar primeiro, para depois trabalhar.*” (P. 42, menina, 18 anos, G1)

“*Porque o lugar dele é na escola.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2)

Direito a estudar e não trabalhar – Respostas que se centram no direito do adolescente estudar e estar protegido contra a exploração e o trabalho.

Subcategoria **Sem uso literal da palavra direito**

Exemplo: “*Não acho justo o rapaz tem que estudar em vez de trabalhar.*” (P. 56, menina, 15 anos, G2, T2)

Subcategoria **Uso literal da palavra direito**

Exemplo: “*Pois temos direitos garantidos de ir à escola e nos obrigam a trabalhar.*” (P. 14, menina, 14 anos, G1, T2)

Direito a estudar – Respostas que se centram apenas no direito do adolescente estudar.

Exemplo: “*Porque criança tem direito de ir à escola.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1, T2)

Estudo como requisito para um futuro melhor (baseado em Casas & Saporiti, 2005):

respostas que indicam a importância do estudo para garantir um futuro melhor ao menino.

Exemplos: “*Primeiro o estudo para que tenha um bom futuro.*” (P. 36, menina, 13 anos, G1)

Prejuízos: respostas que indicam que as faltas e o trabalho podem prejudicar, seja a vida em geral do menino ou seu desempenho na escola.

Subcategoria **Em geral**

Exemplo: “*Porque tem seu tempo.*” (P. 71, menina, 13 anos, G2)

Subcategoria **Prejudica aos estudos**

Exemplo: “*Porque pode atrapalhar os seus estudos.*” (P15, menino, 15 anos, G1, T2)

Trabalho infantil: respostas que condenam o trabalho realizado por crianças e adolescentes; que indicam que o menino é novo para trabalhar, mesmo não utilizando o termo “trabalho infantil”; que crianças e adolescentes têm o direito a não trabalhar.

Exemplos: “*Pois está muito jovem para conhecer as responsabilidades de um adulto, quanto a trabalho...*” (P. 14, menina, 14 anos, G1)

Responsabilidade dos pais: respostas que indicam que são os pais os responsáveis pelo trabalho, não o menino.

Exemplo: “*Porque é o trabalho dos pais dele e não dele.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não tem relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta.

Exemplo: “*Não podem.*” (P. 69, menina, 12 anos, G2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Eu acho que sim porque é melhor do que estar roubando.*” (P. 39, menina, 15 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Não é justo.*” (P. 26, menino, 12 anos, G1, T2)

Questão 14 - Isabel é cega e frequenta uma escola especial, mas ela gostaria de ir à escola com seus amigos. Você acredita que ela tem direito de ir a uma escola de crianças que conseguem enxergar?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são favoráveis ao direito da menina portadora de necessidades especiais à inclusão e à educação.

Deficiência não justifica limitação: respostas que indicam que o fato de ser cega não a impede de aprender e levar uma vida normal.

Exemplos: “*Porque se ela quer ter aula normal não é só porque ela é cega que ela não pode aprender a fazer certas coisas, não é generoso da turma.*” (P. 65, menino, 16 anos, G2)

Ajudará na sua adaptação ao mundo: o fato de frequentar escola regular ajudará a menina a se adaptar ao mundo.

Exemplos: “*Para ela não conviver só com cegos, mas com todo mundo.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Caráter moral ou direitos (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas baseadas em princípios éticos de igualdade ou nos direitos humanos em geral.

Subcategoria **Igualdade**

Exemplo: “*Porque somos todos iguais não importa raça, cor, time, etc.*” (P. 6, menina, 13 anos, G1)

Subcategoria **Direito**

Exemplos: “*Sim ela tem direito de ir a qualquer escola do país.*” (P. 12, menino, 15 anos, G1)

Respeito à vontade da menina: respostas que indicam que o interesse e a vontade da menina/protagonista do dilema em frequentar a escola regular devem ser considerados e respeitados.

Exemplo: “*Para ela realizar seu sonho.*” (P. 36, menina, 13 anos, G1)

Respostas paradoxais (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que ela tem direito de frequentar a escola regular, mas terá dificuldades, não vai acompanhar, sofrerá.

Exemplos: “*Direito ela tem, mas acho que ela se sentiria mal.*” (P. 54, menina, 18 anos, G2, T2)

Subcategoria **Escola Especial**

Exemplos: “*Mas será difícil para ela aprender o correto seria um colégio mais preparado.*” (P. 60, menino, G2, 16 anos, T2)

Sentimentos: respostas que se referem aos sentimentos da menina.

Subcategoria **Bons**

Exemplo: “*Lá ela talvez se sentiria melhor.*” (P. 31, menino, 14 anos, G1, T2)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Exemplos: “*Se a escola for adaptada a portadores de cegueira.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1, T2)

Obrigação da escola de se adaptar: respostas que indicam que a escola deve se adequar para receber a menina deficiente visual.

Exemplo: “*Todas as escolas tem que estar adequada para qualquer tipo de deficiência.*” (P. 16, menino, 17 anos, G1)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplo: “*É só a professora ajudá-la*” (P. 21, menino, 15 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não tem relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta.

Exemplo: “*Ele vai se ligar que na escola é lugar de estudar e na rua é lugar de fazer brincadeiras.*” (P. 24, menina, 15 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Pois ela precisa de cuidados especiais.*” (P. 42, menina, 18 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Porque ela podia arrumar colegas melhores.*” (P. 29, menino, 13 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são contrárias ao direito da menina portadora de necessidades especiais à inclusão e à educação.

Inconvenientes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam riscos a que estará exposta ao frequentar a escola regular (dificuldades, impossibilidade de acompanhar, sofrimento, preconceito, gozação)

Subcategoria **Dificuldade de Adaptação**

Exemplos: “*Eu acho que ela não se daria com os colegas.*” (P. 38, menino, 14 anos, G1, T2)

Subcategoria **Preconceito/ Gozação/ Maus-tratos**

Exemplo: “*Ela seria muito humilhada.*” (P. 5, menino, 17 anos, G1, T2)

Limitações (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que as consequências da deficiência da menina a impedem de estudar em escola regular.

Exemplos: “*Como que uma menina que nem Isabel vai para uma escola onde só estudam crianças que enxergam, ela não enxerga vai ser difícil de dar aula.*” (P. 55, menina, 13 anos, G2, T2)

Outras possibilidades são melhores para ela (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam que outras alternativas são mais convenientes para ela, que terá vantagens ao frequentar uma escola especial.

Exemplos: “*Se ela é cega ela vai ficar numa escola especial.*” (P. 69, menina, 13 anos, G2, T2)

Falta de recursos da escola: respostas que indicam que a escola regular não tem recursos que permitiriam acolhê-la, já que menina exige cuidados especiais.

Exemplos: *“Porque um colégio como esse que ela quer ir não tem uma estrutura boa para deficientes visuais.”* (P. 43, menina, 16 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não tem relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta.

Exemplo: *“Porque ele não pode faltar.”* (P. 28, menino, 14 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: *“Eu acredito que ninguém é melhor do que ninguém.”* (P. 39, menina, 15 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: *“Ela já é uma adolescente.”* (P. 19, menina, 14 anos, G1, T2)

Questão 17 - Luiza contou a uma amiga que apanha de seus pais quando faz alguma coisa errada. Você acha que isso que os pais dela fazem é justo?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa **“Sim”** – Respostas que são contrárias ao direito dos adolescentes à proteção contra a violência.

Merece punição: respostas que indicam que pelo fato de ter feito algo errado, a menina tem que apanhar, ser punida.

Exemplo: *“Porque fez uma coisa errada deve apanhar.”* (P. 35, menina, 17 anos, G1)

Direito dos pais: respostas que se referem ao direito dos pais em educar/ensinar a menina.

Exemplos: *“Porque eles podem bater na filha quando a filha está morando com eles podem fazer o que quiser com ela porque ela está morando com eles...”* (P. 2, menino, 14 anos, G1)

Características da menina: respostas que indicam que devido a alguma característica da menina, ela deve apanhar.

Exemplo: *“Porque ela é sem vergonha.”* (P. 28, menino, 14 anos, G1)

Outras alternativas que não a violência: respostas que indicam que os pais podem utilizar outras formas de punição com a menina, como, por exemplo, o castigo.

Exemplo: “...mas também poderiam ter botado ela de castigo.” (P. 57, menina, 13 anos, G2)

Depende: respostas que indicam que a questão é relativa.

Exemplos: “*Para o bem, mas não bater para matar.*” (P. 61, menino, 15 anos, G2)

Forma de educação: respostas que indicam que apanhar/ser violento é uma maneira de educar, ou seja, uma prática educativa; dessa maneira a menina irá aprender.

Exemplos: “*Para não fazer de novo.*” (P. 61, menino, 15 anos, G2, T2)

“*Porque ela tem que aprender o que certo e o errado.*” (P. 37, menina, 15 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Porque eles não sabem porque ele apanhou.*” (P. 21, menino, 15 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Porque ele vão fazer que a criança tenha medo em casa, ela vai acabar fugindo.*” (P. 38, menino, 14 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito dos adolescentes à proteção contra a violência.

Direito: respostas que enfatizam o direito da menina e direitos humanos em geral.

Exemplos: “*Eles não têm o direito de bater nela.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1)

Diálogo: respostas que indicam que conversar é a solução ou a primeira opção para situações como a abordada no dilema.

Subcategoria **É a solução**

Exemplos: “*A maneira mais correta de resolver um problema é conversando.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1, T2)

Subcategoria **Diálogo como primeira opção**

Exemplo: “...primeiramente antes de tudo eles deveriam ter um diálogo com ela.” (P. 58, menina, 14 anos, G2, T2)

Castigo: respostas que indicam que privar a menina de certas atividades é uma solução para a situação abordada no dilema.

Exemplos: “*Não precisa bater só deixar de castigo e xingar bastante.*” (P. 17, menina, 14 anos, G1)

Violência: respostas que se referem à violência, condenando-a; afirmando que não é a solução para o problema; que não é uma forma de educar e que somente traz consequências negativas.

Subcategoria **Não deve ocorrer**

Exemplos: “*Não se deve bater em ninguém.*” (P. 16, menino, 17 anos, G1, T2)

Subcategoria **Não é a melhor forma**

Exemplos: “*Nada se resolve com porrada.*” (P. 43, menina, 15 anos, G1)

Subcategoria **Não educa**

Exemplos: “*Pois ninguém aprende apanhando.*” (P. 40, menina, 14 anos, G1)

Subcategoria **Gera mais violência e consequências ruins**

Exemplos: “*...não da surra nela porque depois mais tarde vai prejudicar ela.*” (P. 13, menina, 15 anos, G1)

Direito dos pais: respostas que referem-se ao direito dos pais em educar/ensinar a menina.

Exemplo: “*Não, os pais deles fazem isso pra educar.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1)

Denúncia: respostas que indicam a necessidade da menina denunciar a violência dos pais.

Exemplo: “*Como ela apanha do pai ela tinha que ligar para o conselho.*” (P. 31, menino, 14 anos, G1, T2)

Errar é comum: respostas que indicam que todas as pessoas estão sujeitas a errar.

Exemplos: “*Ninguém é correto, todos erramos um dia.*” (P. 42, menina, 18 anos, G1)

Depende: respostas que indicam que a questão é relativa.

Exemplos: “*De vez em quando pode dar umas palmadas e matar com paulada é outra coisa.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Eu acho que ter respeito com o filho.*” (P. 28, menino, 14 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Prefiro não comentar.*” (P. 42, menina, 18 anos)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Porque ninguém nasce sabendo as coisas por isso que o pai de Luiza tem que dar nela.*” (P. 2, menino, 13 anos, G1, T2)

Questão 18 - Júlia tem 12 anos e desde os oito costuma fazer o almoço e cuidar da irmã de 3 anos, pois a mãe trabalha todas as manhãs. Ela estuda à tarde. Você acha isso certo?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são contrárias ao direito à proteção e a não trabalhar.

Idade suficiente: resposta que indica que a menina já tem idade para assumir essas responsabilidades.

Exemplo: “*Se ela é a mais velha deve ajudar em casa.*” (P. 24, menina, 15 anos, G1)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça. No caso desse dilema, a condição é que não haja prejuízo para a menina, que haja necessidade e que precise garantir o sustento.

Exemplo: “*Se não estiver atrapalhando seus estudos.*” (P. 22, menino, 14 anos, G1)

Auxílio: respostas que enfatizam a importância da menina ajudar sua mãe.

Exemplos: “*Porque ela não faz mais que sua obrigação de ajuda à mãe.*” (P. 67, menina, 12 anos, G2)

Trabalho da mãe: respostas que enfatizam a necessidade da mãe trabalhar; nas quais aparece o termo “trabalho”.

Exemplo: “*Porque sua mãe está trabalhando para poder sustentar ela.*” (P. 57, menina, 13 anos, G2)

Contrapartida: respostas que indicam que há uma troca entre mãe e filha, que como a mãe lhe dá presentes, dá o que comer, garante seu futuro, a menina deve ajudar com as tarefas de casa, retribuir.

Exemplos: “*Uma mão lava a outra.*” (P. 36, menina, 14 anos, G1, T2)

“*Porque ela ganha roupa da mamãe dela.*” (P. 28, menino, 14 anos, G1, T2)

Não atrapalha: respostas que indicam que essas atividades não prejudicam a menina.

Exemplos: “*Porque não está atrapalhando em nada.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1, T2)

Aprendizado: respostas que indicam que essa situação pode servir para a menina aprender a fazer as tarefas domésticas e a ser responsável.

Exemplo: “*Eu sei que é perigoso mas é bom porque vai dando maturidade para a criança.*” (P. 65, menino, 16 anos, G1)

Cuidado com a irmã: respostas que indicam que a menina gosta da irmã, que a atividade que faz é em consideração à irmã, que se preocupa, etc.

Exemplos: “*Pelo fato de ser sua irmã e ela gostar dela.*” (P. 25, menino, 15 anos, G1, T2)

“*Ela está se preocupando com a irmã para não ficar sozinha.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1, T2)

Experiência pessoal: respostas que abordam exemplos vividos pelos próprios adolescentes.

Exemplos: “*Eu também comecei a fazer almoço e cuidar dos meus irmãos com esta idade.*” (P. 13, menina, 15 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Juliana tem anos desde os costuma fazer estuda.*” (P. 1, menino, 16 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Fazendo trabalho de gente adulto, Júlia perde parte de sua infância.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito à proteção e a não trabalhar.

Criança/Idade: respostas que indicam que a menina ainda é criança, é muito nova para aquele tipo de atividade ou para ter responsabilidade.

Exemplo: “*Ela é uma criança, se ela põe fogo em junto com sua irmã.*” (P. 5, menino, 17 anos)

Deve realizar outras atividades: respostas que indicam que na sua idade, a menina deve ter tempo para ela, para brincar ou estudar.

Subcategoria **Tempo livre**

Exemplo: “*Ela deveria ter tempo de fazer o que ela quer fazer.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1, T2)

Subcategoria **Brincar**

Exemplo: “*Porque ela poderia usar o turno da manhã para brincar com os amigos...*” (P. 51, menino, 18 anos, G2)

Subcategoria **Estudar**

Exemplos: “*Ela tem que estudar para passar de ano.*” (P. 8, menina, 15 anos, G1, T2)

Trabalho infantil: respostas que condenam o trabalho realizado por crianças e adolescentes.

Exemplo: “*Isso que os pais dela estão fazendo quer disse trabalho infantil e isso é proibido.*” (P. 64, menino, 15 anos, G2, T2)

Prejudicial: respostas que indicam que tais atividades irão prejudicar a menina.

Exemplo: “*Porque pode prejudicar ele nos estudos.*” (P. 51, menino, 18 anos, G2, T2)

Não é dever/responsabilidade dela: respostas que indicam que não cabe à menina realizar tais atividades, não é responsabilidade dela e sim da mãe.

Exemplo: “*Júlia está fazendo papel de mãe. Isto não é certo.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2, T2)

Necessidade de Auxílio: respostas que enfatizam que apesar de não ser certo, o auxílio da menina a sua mãe é necessário.

Exemplos: “*Mas não tem ninguém para cuidar de sua irmã de três anos em alguma coisa ela tem que ajudar.*” (P. 68, menina, 14 anos, G2, T2)

Alternativas práticas/Categoria pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas que indicam alternativas concretas para a resolução do problema em questão.

Exemplos: “*A mãe tinha que arrumar uma pessoa mais velha do que as meninas para fazer o almoço e cuidar das crianças.*” (P. 55, menina, 13 anos, G2, T2)

Direitos: respostas que se referem aos direitos de crianças e adolescentes; indicam que a menina tem direitos.

Exemplos: “*Porque crianças ou adolescente precisa de direito.*” (P. 18, menina, 15 anos)
 “*Pois ela é uma adolescente e tem os seus direito de brincar, ler, etc.*” (P. 43, menina, 16 anos, G1, T2)

Sobrecarga: respostas que indicam que a menina não consegue realizar/dar conta de todas as atividades sozinha.

Exemplo: “*Porque ela tem que fazer tudo ao mesmo tempo.*” (P. 21, menino, 15 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à proposta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Não ele precisa dar sua opinião.*” (P. 58, menina, 12 anos, G2)

Questão 19 - João tem 12 anos e se interessa muito pelas questões de sua comunidade. Ele soube que haveria uma reunião na associação do seu bairro em que seria discutido para onde iriam os recursos (dinheiro) do município. Ficou bastante empolgado querendo participar. Porém, chegando à reunião, foi informado que era muito novo para participar e sua opinião não seria levada em conta. Você acha isso justo?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são contrárias ao direito à participação e à liberdade de expressão.

Idade impede: respostas que indicam que o menino é muito novo, não tem idade para opinar, participar e tomar decisões.

Exemplos: “*Ele é novo demais.*” (P. 36, menina, 13 anos, G1)

“*Porque ele ainda é uma criança...*” (P. 66, menino, 17 anos, G2)

Assunto de adultos: respostas que indicam que o assunto é para adultos, é responsabilidade deles.

Exemplo: “*...isso é um assunto para os mais velhos e não para ele falar sobre dinheiro.*” (P. 66, menino, 17 anos, G2)

Incapacidade de lidar com assuntos importantes: respostas que indicam que crianças e adolescentes não têm capacidade para exercer certas atividades ou debater assuntos importantes.

Exemplo: “*Porque criança não pode se intrometer em assuntos importantes.*” (P. 67, menina, 12 anos, G2)

Outras atividades: respostas que indicam que o menino deve ocupar-se com atividades para a sua idade.

Exemplos: “*Pois o lugar de criança é brincar e não participar de associações.*” (P. 67, menina, 13 anos, G2, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”)

Exemplo: “*Ela tem que saber o que acontece no seu bairro.*” (P. 5, menino, 17 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta.

Exemplo: “*Ele não deveria coisa errada.*” (P. 46, menina, 13 anos, G1)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Pois isso vai fazer bem a ele.*” (P. 24, menina, 16 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito à participação e à liberdade de expressão.

Opinião: respostas que indicam que ele deve expressar suas idéias, que essas podem ser úteis. Também são respostas que afirmam que todas as pessoas podem e devem dar sua opinião; importância da opinião de todos.

Exemplos: “*Porque teriam que ver o que o menino tem a dizer.*” (P. 7, menina, 15 anos, G1, T2)

“*Porque todos tem que ser ouvidos e compreendidos.*” (P. 27, menina, 14 anos, G1, T2)

Condição (baseado em Casas & Saporiti, 2005): respostas condicionais; determinadas condições são impostas para que a situação aconteça.

Exemplos: “*Pois se as opiniões dele eram boas tinham mais que respeitar.*” (P. 43, menina, 16 anos, G1, T2)

Participação: respostas que indicam que o menino e todas as pessoas podem e devem participar; se envolver nos assuntos que lhe dizem respeito.

Exemplos: “*Porque ele tem que saber para onde vai o dinheiro de seu bairro.*” (P. 18, menina, 15 anos, G1)

“*Porque todo mundo pode participar.*” (P. 29, menino, 13 anos, G1, T2)

Idade não impede: resposta que indica que a idade, o fato de ser mais novo não o impede de participar e até mesmo ter idéias melhores que as dos adultos.

Subcategoria **Propriamente dita/literal**

Exemplos: “*Não é porque ele é mais novo que sua opinião deve ser ignorada, pois os jovens é que são o futuro de amanhã.*” (P. 14, menina, 14 anos, G1)

Subcategoria **Ideias podem ser melhores que a dos adultos**

Exemplos: “*Porque é nas mentes jovens que estão as melhores soluções.*” (P. 40, menina, 15 anos, G1, T2)

Maturidade: respostas que indicam que ele já é maduro para participar e que isso não está relacionado com a idade.

Exemplos: “*Porque às vezes somos pequenos de tamanho, mas grandes de cabeça.*” (P. 40, menina, 14 anos, G1)

Pertence à comunidade: respostas que justificam sua participação pelo fato de ser integrante da comunidade.

Exemplos: *“Ele deve ser, pelo menos ouvido pois ele é um morador da comunidade como todos os outros...”* (P. 62, menina, 14 anos, G2, T2)

Direitos: respostas que se referem aos direitos do adolescente e de todas as pessoas (direitos humanos de maneira geral), de se expressar e de participar.

Subcategoria **Possui**

Exemplos: *“Todo adolescente tem direito a dar sua opinião.”* (P. 43, menina, 15 anos, G1)

“Todos tem direito de participar.” (P. 31, menino, 14 anos, G1)

Subcategoria **Não possui**

Exemplo: *“Não porque ela às vezes tem o direito de sair em todas as festas mas esta é que ela está proibida de ir.”* (P. 59, menina, 12 anos, G2)

Mas opinião não seria levada em conta: respostas que indicam que o adolescente deveria participar, mas se sabe que ele não será ouvido, ou seja, sua opinião não será levada em consideração.

Exemplo: *“Todo mundo acha que pessoa pequena tipo de menor a opinião não vale nada e assim sempre vai ser.”* (P. 65, menino, 17 anos, G2, T2)

Intenção de ajudar: respostas que indicam que o menino tem uma boa intenção de ajudar a comunidade ou bairro:

Exemplo: *“Não porque ele pensou em ajudar a comunidade.”* (P. 68., menina, 13 anos, G2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: *“Porque ele é muito novo.”* (P. 72, menino, 13 anos, G2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: *“Porque ele tem que trabalhar para ajudar a família.”* (P. 2, menino, 13 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: *“Porque as pessoas são muito preconceituosas com tudo o que há no mundo.”* (P. 7, menina, 15 anos, G1)

Questão 20 - Marcelo tem 16 anos e costuma andar junto com Rodrigo que tem 23 anos. Certa noite, eles pularam a janela de uma farmácia para fazer um assalto. Os dois foram pegos pela polícia. Você acha justo que Marcelo vá para o presídio junto com Rodrigo em vez de ir para uma instituição de privação de liberdade?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa **“Sim”** – Respostas que são contrárias ao direito do adolescente em conflito com a lei ao tratamento diferenciado em relação ao adulto.

A idade não impede: respostas que se centram na ideia de que a idade, o fato de ser mais novo não o impede de ir para a prisão. Se pode realizar certas ações (votar e roubar), pode ser tratado como adulto.

Exemplos: *“Porque se ele pode assaltar uma farmácia, também pode ir para um presídio.”* (P. 62, menina, 14 anos, G2)

Mesma infração, mesma punição: respostas que indicam que como cometeram o mesmo erro ou crime, adolescente e adulto devem ser punidos da mesma maneira.

Exemplos: *“Porque ele estava roubando com o comparsa.”* (P. 63, menino, 16 anos, G1)

Consciência: respostas que indicam que o menino já sabe o que faz, já é consciente de seus atos.

Exemplos: *“Sim porque ele estava certo do que ele ia fazer.”* (P. 22, menino, 14 anos, G1)

Punição: argumentos que se referem à necessidade de punir o erro do menino e apontam que a punição serve como aprendizado.

Exemplos: *“Acho que quem rouba deve ser punido.”* (P. 24, menina, 15 anos, G1)

Subcategoria **Punição como aprendizagem**

Exemplos: *“Para ele aprender a lição.”* (P. 70, menino, 15 anos, G2, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a ideia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Subcategoria **Alternativas práticas**

Exemplo: *“Ele pode ficar numa instituição.”* (P. 8, menina, 15 anos, G1, T2)

Subcategoria **Menor de idade**

Exemplo: “*Porque ele é menor de idade e cadeia é só para maiores de idade e não menores de idade.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1)

Subcategoria **Influência**

Exemplo: “*Foi o Rodrigo que levou ele lá.*” (P. 31, menino, 14 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Você acha justo que Marcelo vá pra o presídio junto com Rodrigo em vez.*” (P. 29, menino, 13 anos, G1)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito do adolescente em conflito com a lei ao tratamento diferenciado em relação ao adulto.

Menor de idade: respostas que indicam que o menino é muito novo para ser preso, é menor de 18 anos e não pode ser preso.

Exemplo: “*Porque ele é um garoto não um adulto e não tem 18 anos para ser preso.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1, T2)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema. , com exceção das referentes a ida para a FASE, as quais salientam a diferença entre as punições para adolescentes e adultos.

Exemplos: “*Ele tem que ir para um abrigo para menor de idade.*” (P. 54, menina, 17 anos, G2)

Direito: resposta que se centra na garantia dos direitos do adolescente.

Exemplo: “*O direito dele, por ter 16 anos é ir para uma Instituição de Privação de Liberdade e esse direito deve ser cobrado.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2, T2)

Idades diferentes, punições diferentes: respostas que indicam que a punição varia de acordo com a idade; que o adequado para o adolescente, por ser menor de idade, é ir para uma instituição de privação de liberdade, para a FASE.

Exemplos: “*Ele é menor e deveria ir para uma Fase.*” (P. 30, menino, 16 anos, G1)

“*Ele teria que ficar na Febem e depois dos 18 anos ir para a cadeia.*” (P. 25, menino, 15 anos, G1, T2)

Influência: respostas que indicam que o adolescente foi influenciado pelo adulto, que a culpa é desse.

Exemplos: “*Porque o mais velho sempre é uma influência para o mais jovem.*” (P. 40, menina, 15 anos, G1, T2)

Não tem consciência: respostas que indicam que o menino não sabe o que faz e quais as consequências de seus atos.

Exemplo: “*Porque ele não sabia o que era certo ou errado.*” (P. 11, menina, 15 anos, G1)

Recuperação: respostas que indicam que a ida para a instituição pode provocar mudanças positivas no adolescente e que o adolescente deve ter uma chance para mudar.

Exemplos: “*Todo mundo merece uma chance.*” (P. 27, menina, 14 anos, G1)

“*...para tentarem recuperar ele tentar ajudar para que ele não volte a fazer de novo.*” (P. 12, menino, 15 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Marcelo tem anos e costuma junto noite polícia você acha privação de vez de ir para uma instituição.*” (P. 1, menino, 16 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Subcategoria **Consciência**

Exemplo: “*Devemos estar conscientes de nossos atos e ser responsáveis.*” (P. 6, menina, 13 anos, G1)

Subcategoria **Punição**

Exemplo: “*Ele tem que pagar pelas coisas que ele fez.*” (P. 44, menina, 12 anos, G1)

Subcategoria **Mesmo crime, mesma punição**

Exemplo: “*Eles estão assaltando a farmácia.*” (P. 69, menina, 13 anos, G2, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Porque ele é muito perigoso.*” (P. 28, menino, 14 anos, G1)

Questão 21 - Mariana tem 15 anos e gosta muito de usar minissaia e blusinha curta. Você acha que o tipo de roupa que ela usa justifica que os homens mexam com ela na rua e que digam que ela os está provocando?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas que são contrárias ao direito ao respeito e concordam com o conceito de vitimização.

Roupa inadequada: respostas que se centram na idéia de que a roupa usada pela menina não é adequada, é provocativa e chama a atenção.

Exemplos: “*Porque ela não está com uma roupa muito adequada.*” (P. 30, menino, 16 anos, G1)

“*Porque olha o tipo de roupa que a guria usa...*” (P. 56, menina, 15 anos, G2, T2)

Provocação: respostas que indicam que a menina está mesmo provocando os homens.

Exemplos: “*Ela está mesmo provocando pois podia botar mais comprida.*” (P. 17, menina, 14 anos, G1)

“*Porque ela está mesmo provocando-os, não tem outro tipo de justificativa para se vestir assim.*” (P. 62, menina, 14 anos, G2)

Intenção: respostas que indicam que a menina quer mesmo provocar, chamar a atenção usando aquele tipo de roupa e sabe que provoca.

Exemplos: “*Ela mostra o que eles querem.*” (P. 16, menino, 17 anos, G1)

Subcategoria **Consciência**

Exemplos: “*...ela sabia que estes tipos de roupas qual homem não daria bola.*” (P. 57, menina, 13 anos, G2, T2)

Consequências: respostas que indicam que a menina tem que aguentar as provocações já que gosta de se vestir daquela maneira; que estará chamando a atenção de qualquer forma.

Exemplo: “*Se provocou aguenta as consequências...*” (P. 24, menina, 15 anos, G1)

Depende: respostas que indicam que a questão é relativa.

Exemplo: “*Dependendo de suas roupas e de suas intenções.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1, T2)

Liberdade: respostas que enfatizam que a menina pode usar a roupa que quiser, o que se sente à vontade.

Exemplo: “*Porque roupa é para usar se ela acha que é certo então é a vida dela.*” (P. 38, menino, 14 anos, G1, T2)

Julgamento moral: respostas que se referem a julgamentos feitos pelos participantes à menina; rótulos, estereótipos pelo comportamento ou hábitos da menina.

Exemplos: “*Porque ela está que nem uma putinha na rua e isso não é adequado para ela.*” (P. 18, menina, 15 anos, G1)

“*Porque ela não é flor que se cheire.*” (P. 7, menina, 15 anos, G1, T2)

Características dos homens: respostas que indicam que o ato de desrespeito com a menina ocorre por características e comportamentos dos homens.

Exemplo: “*Porque os homens são cafagestes.*” (P. 27, menina, 14 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Cada um tem o seu direito.*” (P. 9, menino, 14 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Mas está errada.*” (P. 46, menina, 13 anos, G1)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema.

Subcategoria **Para ser respeitada não deve usar**

Exemplo: “*...ou não usa mais roupas curtas.*” (P. 24, menina, 15 anos, G1)

Subcategoria **Tem que se preservar**

Exemplo: “*Porque apesar dela gostar tem lugares que devemos nos comportar.*” (P. 6, menina, 14 anos, G1, T2)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas que são favoráveis ao direito ao respeito e discordam com o conceito de vitimização.

Liberdade: respostas que enfatizam que a menina pode usar a roupa que quiser, o que se sente à vontade.

Exemplo: “*Porque ela usa roupa que ela quiser mas é problema deles ela usa a roupa que quiser.*” (P. 2, menino, 13 anos, G1, T2)

Rótulo: respostas que enfatizam que a roupa não justifica o desrespeito; que somente porque usa aquele tipo de roupa a menina não pode ser rotulada como provocativa.

Exemplo: “*Porque seria apenas uma roupa.*” (P. 22, menino, 15 anos, G1, T2)

Características dos homens: respostas que indicam que o ato de desrespeito com a menina ocorre por características e comportamentos dos homens; que os homens costumam desrespeitar independente do tipo de roupa.

Exemplos: “*Porque eles é que são safados.*” (P. 7, menina, 15 anos, G1)

“*Porque os homens que gostam de mexer.*” (P. 71, menina, 14 anos, G2, T2)

Respeito: respostas que indicam a necessidade dos homens respeitarem a menina; que não devem mexer com ela e das pessoas respeitarem-se mutuamente.

Exemplos: “*Porque eles tem que respeitar sua opção.*” (P. 22, menino, 14 anos, G1)

“*Porque todos tem que se conter.*” (P. 37, menina, 15 anos, G1, T2)

Direito: respostas que se centram nos direitos da menina e de todas as pessoas de usar o que gosta e quer.

Exemplos: “*Todos tem o direito de usar a roupa que quiser.*” (P. 33, menino, 15 anos, G1)

Depende: respostas que indicam que a questão é relativa.

Exemplo: “*Isso depende muito, muito das garotas fazem para provocar mas se for calor não.*” (P. 60, menino, 15 anos, G2)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema.

“*Se ela der confiança que vão mexer é so ela dar-se respeito.*” (P. 13, menina, 15 anos, G1, T2)

Subcategoria **Não usar aquele tipo de roupa**

Exemplo: “*É só ela parar de usar roupas que não vão aparecer seu corpo.*” (P. 8, menina, 15 anos, G1, T2)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Não é roupa que se use.*” (P. 44, menina, 12 anos, G1)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta; que não têm sentido.

Exemplo: “*Eu não acho que uma criança usava tipos de roupas assim.*” (P. 5, menino, 17 anos, G1, T2)

Experiência pessoal: respostas que abordam exemplos vividos pelos próprios adolescentes.

Exemplo: “*Porque eu também uso e acho que não é pra provocar e sim para me sentir bonita.*” (P. 40, menina, 15 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplos: “*Porque pode estar no verão e pode estar bem calor ou se não ela gosta que os outros mexam com ela.*” (P. 65, menino, 16 anos, G2)

Questão 22 - Anderson tem 14 anos e mora na rua. Por diversas vezes já passou fome, não conseguiu esmola e roubou para comprar comida. Você acha isso certo?

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Sim**” – Respostas favoráveis ao direito do adolescente à alimentação, à vida e à saúde, mas contrárias ao dever de respeitar e cumprir as leis.

Sobrevivência: respostas que indicam a necessidade do menino roubar para sobreviver e comer.

Exemplos: “*Se não ele vai morrer de fome se não roubar.*” (P. 4, menina, 12 anos, G1, T2)

“*Ele roubou para comprar comida porque ele estava com fome.*” (P. 6, menina, 14 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta.

Exemplo: “*Eu para porque feijão pares sim.*” (P. 29, menino, 13 anos, G1)

Respostas contraditórias: argumentos que indicam que a idéia do adolescente é contrária à resposta que assinalou (“sim” ou “não”).

Exemplo: “*Se ele estava com fome e roubou ele teria sabido que iria acontecer com ele ...*” (P. 38, menino, 14 anos, G1)

Solução: respostas que indicam que roubar foi a única alternativa possível.

Exemplo: “*Se ninguém ajuda bem que ele faz.*” (P. 45, menina, 12 anos, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplos: “*Ele está morando na rua.*” (P. 45, menina, 12 anos, G1)

Categorias que representam as justificativas para a alternativa “**Não**” – Respostas favoráveis tanto ao direito do adolescente à alimentação, à vida e à saúde, quanto ao dever de respeitar e cumprir as leis.

Foco nos Direitos do menino: respostas que se centram nos direitos do protagonista do dilema; que demonstram que os participantes responderam sobre a situação do menino estar morando na rua; respostas que indicam que o menino deveria estar vivendo com a família, ou estar em um abrigo, instituição de proteção, protegido pelo Estado, etc, situações que evitariam que ele estivesse com direitos violados – na rua e sem ter o que comer.

Exemplos:

“*Ele não deveria estar na rua, e sim recebendo ajuda de uma instituição.*” (P. 41, menina, 15 anos, G1)

“*Ele deveria ter um lar e não morar na rua.*” (P. 6, menina, 13 anos, G1)

“*O governo está errado também de ter deixado ele na rua.*” (P. 60, menino, 15 anos, G2)

Alternativas Práticas /Categoria Pragmática (baseado em Casas & Saporiti, 2005): engloba sugestões para o que deveria ser feito diante da situação/do dilema. Nesse caso, sugestões de locais para buscar ajuda, de atividades que deveria realizar e de auxílios que deveria receber para não estar roubando. Diferencia-se da anterior, pois indica que o menino deveria buscar ajuda ou realizar as demais atividades indicadas para não precisar roubar.

Subcategoria Procurar ajuda

Exemplos: “*Pois ele poderia ter procurado alguma instituição que o ajudasse.*” (P. 14, menina, 14 anos, G1, T2)

Subcategoria Trabalhar

Exemplo: “*Não porque ele tem que trabalhar para não passar fome.*” (P. 70, menino, 15 anos, G2)

Subcategoria Estudar

Exemplo: “*...ele poderia até voltar a estudar.*” (P. 51, menino, 18 anos, G2)

Subcategoria Ter oportunidade

Exemplo: “*Mas se as pessoas ajudassem dando um lugar e comida não ia acontecer.*” (P. 50, menino, 17 anos, G1, T2)

Sobrevivência: respostas que indicam a necessidade do menino roubar para sobreviver e comer.

Exemplos: “*Mas ele estava com fome.*” (P. 8, menina, 15 anos, G1, T2)

Solução: respostas que indicam que roubar foi a única alternativa possível, apesar de ser errado.

Exemplos: “*Bem que ele poderia pedir, mas às vezes as pessoas não dão bola pra gente e daí só falta roubar.*” (P. 57, menina, 13 anos, G2, T2)

Roubar é errado: respostas que se centram na idéia de que roubar não é uma atitude correta, mesmo diante da necessidade, da sobrevivência; nada justifica o ato de roubar.

Exemplos: “*Eu não acho certo roubar, nada justifica roubar.*” (P. 58, menina, 14 anos, G2, T2)

“*É errado.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1)

Outras alternativas: respostas que indicam que há outras maneiras de sobreviver sem ter de roubar.

Exemplos: “*Mesmo que ele passe fome ele deveria pedir ao invés de roubar.*” (P. 3, menina, 13 anos, G1, T2)

“*Porque há outros meios.*” (P. 10, menino, 17 anos, G1, T2)

Respostas incoerentes (baseado em Casas & Saporiti, 2005): as que não têm relação com a pergunta realizada; que não respondem à pergunta.

Exemplo: “*Ele é burro.*” (P. 49, menino, 15 anos, G1, T2)

Outras: respostas que não se encaixam em nenhuma das outras categorias.

Exemplo: “*Se ele tivesse pedido pra mim eu dava.*” (P. 34, menina, 14 anos, G1, T2)