

Representações sociais de Estatuto da Criança e do Adolescente por professores de escolas públicas

Daniel Massayuki Ikuma

IFSP - Campus Barretos
danielik@ifsp.edu.br

Sergio Kodato

FFCLRP/USP
skodato@ffclrp.usp.br

Resumo

Circulam, nos meios de comunicação, os defensores dos discursos nostálgicos do Código de Menores que clamam pela redução da maioria penal; e do outro, tutores do paradigma da proteção integral que lutam pela manutenção da garantia de direitos para todas as crianças e adolescentes. Esta pesquisa referencia-se no método de análise das representações sociais, proposto por Moscovici (2003). Objetiva investigar as significações do ECA produzidas por professores do ensino fundamental/médio de uma escola pública municipal. Foram efetuadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas e realizada a observação participante da instituição. Os resultados preliminares apontam que as representações do Estatuto são tolerantes e contribuem para ações indisciplinadas dos estudantes; outros educadores acreditam que ele é adequado e avançado em relação à prevenção da violência. Portanto, observa-se que o conhecimento sobre o Estatuto ainda é limitado, pois representam o documento como facilitador da indisciplina, enquanto outra parcela do professorado indica que a conquista da garantia de direitos de crianças e adolescentes representa um avanço, desde que melhor praticado e aplicado.

Palavras chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; Professores; Representações sociais; Violência; Controle disciplinar.

Introdução

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as várias mudanças paradigmáticas vêm provocando, nos atores sociais, a sensibilização sobre novas propostas relacionadas à objetivação dos direitos infantojuvenis. Deste modo, profissionais, intelectuais e representantes de movimentos sociais direcionam seus esforços buscando uma mudança de mentalidade, por meio da implementação de propostas em que as crianças e adolescentes sejam representados como sujeitos de direitos.

Nos meios de comunicação e setores acadêmicos, observa-se o crescimento de pesquisas e debates sobre os assuntos polêmicos, envolvendo essa normativa dos princípios constitucionais. De um lado, notam-se os defensores do novo paradigma e, de outro, os segmentos sociais que manifestam posições contrárias, perpetrando discursos nostálgicos da época do Código de Menores (BRASIL, 1979). Assim, corre-se o risco de um retrocesso nos debates atuais em relação à concretização do paradigma atual de Proteção Integral, mesmo num momento de intensa reflexão sobre o tema da maioridade penal.

De acordo com Patto (1999), a produção do fracasso escolar também pode ser induzida pelos próprios educadores, a partir do momento em que a escola pública representa uma cultura da classe média e o professor direciona suas expectativas em relação a um educando ideal, no caso, aquele que se ajusta ao sistema. Os alunos submetidos a esse processo de aculturação, temendo a perda de sua própria identidade, criam formas de resistência por meio da indisciplina, do desinteresse pelos conteúdos escolares e da agressividade.

Qual a importância da escola no manejo e na sensibilização de sua clientela na busca pelo resgate de sua função educativa? Afinal, quais são os fatores que impedem o desenvolvimento de estratégias preventivas que poderiam auxiliar os agentes institucionais a recuperarem seu papel educativo e civilizatório no combate à violência?

Portanto, esta pesquisa pretende compreender o fenômeno da violência escolar e suas formas de prevenção à luz das representações sociais que os professores constroem sobre o ECA (1990), de acordo com a teoria proposta por Moscovici (2003).

Objetivo

Investigar as representações sociais sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, produzidas por professores da rede de ensino e suas implicações nos processos de mediação e prevenção da violência e indisciplina.

Metodologia

A pesquisa está embasada na abordagem qualitativa, com enfoque teórico-metodológico na teoria das representações sociais que procura compreender a relação do homem e a forma pela qual este se apropria de sua realidade social e histórica. Assim, pode-se dizer que a finalidade desta abordagem é o processo, em detrimento dos resultados ou produtos que uma pesquisa gera. O significado é de importância vital, pois o interesse encontra-se no modo como diferentes pessoas constroem sentidos em suas vidas (BODGAN e BIKLEN, 1997). Para Moscovici (2003), a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas prioridades, suas origens e seu impacto.

Os participantes da pesquisa foram educadores da mesma instituição de ensino, sendo eles: 10 professores (as) que trabalham na rede pública municipal nas 6ª a 9ª séries do ensino fundamental e que lecionam nas 1ª a 3ª séries do ensino médio (EJA - Educação de Jovens e Adultos).

Para a coleta de informações da pesquisa, foram utilizadas duas técnicas para obter os dados desejados: a) entrevistas semiestruturadas; b) observação participante no cotidiano da

instituição.

Para a organização e a análise dos dados, foi utilizada a análise do conteúdo, procedimento sistematizado por Bardin (1994) e etapas consolidadas por Guareschi (2000) para analisar as entrevistas: 1) Registro sistemático e rigoroso dos conteúdos; 2) Leitura e escuta flutuante do material (os temas emergentes, a construção do discurso em suas contradições, lapsos, silêncios, pausas, indícios da dinâmica afetiva); 3) Definição das dimensões da análise, a partir dos temas emergentes; 4) Discriminação de unidades de significados, tendo como foco o fenômeno pesquisado; 5) Síntese das associações denominadas “núcleos temáticos”; 6) Síntese das unidades de significado, organizadas em categorias e indicando as representações sociais.

Por meio desses procedimentos, procurou-se evidenciar as representações sociais e as implicações nas práticas sociais dos sujeitos, no ambiente institucional.

Resultados e discussões preliminares

A experiência do professor em sala de aula, aparentemente, tem um fator preeminente sobre o entendimento dos princípios que regem o Estatuto da Criança e do Adolescente. Demonstram criticidade sobre o Estatuto, as instituições sociais e sua própria conduta, no sentido de compreender e dar sentidos para sua função social como educador. Nesta convergência entre saberes originários da história de vida pessoal, da escola, dos grupos, da sociedade e de outras instituições, contribuirá para a formação subjetiva do educador e de como executará suas funções no exercício do magistério (TARDIF, 2008).

O professorado apresenta suas insatisfações no sistema escolar. Alega dificuldades na sua relação com a instituição e, apesar de todas as mazelas vivenciadas no cotidiano, vem desenvolvendo tentativas de superação: “*Mas daí você acaba se envolvendo... Não dá para você desistir dele muito fácil não! Te magoa muito, você vai lá no canto, chora. Volta de novo. Então, eu tenho isso...*” (S2).

Por outro lado, quando o processo de transmissão de conhecimentos na relação professor/aluno entra em colapso, educadores com menos tempo de docência mostram dificuldades para lidar com os obstáculos enfrentados. Assim, projetam suas adversidades e culpabilizam outras instituições pelo insucesso: “*... quem quiser realmente estudar, que vai ter um futuro... quem não quiser, então vai dar um jeitinho de mudar de escola, um lugar mais fácil*” (S3).

As professoras indicam que procedimentos pedagógicos que utilizam o autoritarismo e formas punitivas de ensino-aprendizagem não estão surtindo efeito, quando a meta é a sensibilização dos estudantes para o conteúdo escolar: “*Porque não adianta bater de frente com eles... Nós temos que impor sim, porque eles precisam nos respeitar. Só que bater de frente vai gerar mais violência*” (S3). É a mudança de paradigma disciplinar do controle passivo, pelo ativo. Em suas práticas cotidianas, desvela-se que as docentes buscam formas de se aproximar dos estudantes por meio de atitudes de atenção ao alunado, principalmente a demonstração de afeto: “*Então é aí que temos aquela palavrinha mágica, uma intervenção na hora certa...*” (S1).

Paula, Kodato e Dias (2013) apontam que as dificuldades no manejo e domínio de processos de mediação dos conflitos podem implicar num quadro representacional fatalista de banalização e aceitação dos incidentes como inevitáveis no ambiente escolar. Desse modo, nota-se que as professoras enunciam, mesmo que de forma tímida, propostas de resistência e formas de agenciamentos coletivos para superar o imobilismo.

Se anteriormente à representação da atuação do professor era o amor à profissão (“dom”), atualmente observa-se um docente engajado no campo mais profissional e preocupado com seu desempenho nas relações interpessoais com os estudantes. Observa-se a preocupação de

uma das entrevistadas sobre a importância de o professor conhecer a realidade histórico-cultural dos estudantes que chegam à escola: “... *para ensinar música clássica para meu aluno, eu tenho que ouvir o quadrado de oito, aquela coiserada mais baixa, pra depois eu chegar no que eu quero*” (S2).

O cenário de profundas transformações sociais contemporâneas tem se refletido na organização do mundo do trabalho e influenciado no desempenho funcional dos docentes. Por este motivo, muitos profissionais da educação alegam que houve um período “áureo” da educação no país. Sendo assim, remetem que, no passado, havia uma harmonia na relação professor/aluno: “*Então a gente nota que esses valores foram se perdendo com o tempo*” (S1). Por outro lado, a escola no presente é percebida como instituição total (Goffman, 1987), como vigiada, sujeita a jogos de poder e burocracias que monitoram o corpo docente e os estudantes: “... *porque quando começou a pôr grades nas nossas escolas, nós começamos a ganhar os bandidos, marginais, sei lá o que!*” (S2).

A indisciplina é representada como um reflexo da dinâmica familiar: “...*nós vamos ver que o problema não é a escola, aquilo lá é um reflexo do que ele tem*” (S3). A postura defensiva da professora demonstra que ela se isenta da responsabilidade e culpabiliza a família pela dificuldade de motivar o estudante ao estudo.

No enfrentamento contra a indisciplina, a escola é percebida como uma máquina automatizada, no sentido de que virou rotina a forma de a instituição duelar com os alunos rebeldes: “*O que acontece, é uma síndrome de encaminhamento*” (S2). E assim, quando o educador não consegue realizar a mediação do conflito, os alunos são encaminhados para a diretoria para receber possíveis sanções.

As educadoras alegam que as influências políticas não vêm colaborando para a visibilidade e o reconhecimento do docente. Elas possuem uma visão negativista, pois observam um endurecimento das burocracias e a promoção da paranoia institucional: “*Hoje você está aqui, amanhã pode ser que você não está mais... é o tempo inteiro com ameaça*”; “*Eu acho que a educação seria o único lugar que a política não deveria mandar!*” (S2).

A implementação de procedimentos burocráticos deve-se às políticas educacionais lançadas pelo governo que são pautadas em mecanismos de controle e avaliações competitivas institucionais. Nota-se que a cobrança dos órgãos governamentais e a importância dada às avaliações e resultados incrementam tensões na dinâmica de sociabilidade entre os atores da escola: “*Então nós temos tempo estipulados de dar conta do conteúdo e infelizmente nós temos que parar várias vezes para ficar mediando conflito dentro da sala de aula entre os alunos. E até mesmo entre professores, né!*”.

Por meio desse paradigma, a educação vem assemelhando-se ao sistema mercantil e passando a funcionar a sua semelhança. Desta forma, desvia-se de sua importância e função no campo social-político, para educar os indivíduos para a sociedade do consumo.

O assunto desamparo é constante nos discursos das entrevistadas: “*O que a gente vê, entra gestão, sai gestão, e nós ficamos sozinhos*” (S1). A invisibilidade por parte dos gestores favorece o pessimismo, e alguns educadores são afetados por transtornos mentais: “*Nós precisaríamos de uma ajuda do governo, da prefeitura, para socorrer não só os alunos, mas nós também. Porque a maioria dos professores entram de licença por causa de depressão...*” (S3).

As professoras observam condutas estereotipadas dos adolescentes em conflito com a lei que frequentam as salas de aula: “... *eles não conversam, é tudo: ‘sim senhora’, ‘não senhora’, eles não olham para o seu olho*” (S1).

Por meio das análises das entrevistas, as professoras apontam que o adolescente em conflito com a lei reproduz vivências anteriores de descaso familiar e de permissividade da legislação: “*Alunos usuários, que traficam também, alunos que sofrem violência em casa...*” (S3); “*Porque eles sabem que não vai dar em nada mesmo*” (S3).

As entrevistas indicam que as docentes têm compreensão sobre a importância do ECA para a proteção integral das crianças e adolescentes. Por outro lado, apontam que o documento permite diversas interpretações ideológicas e priorizam apenas os direitos e não os deveres desta parcela populacional: *“... a lei veio para ser seguida. Mas vão se abrindo tantas brechas, e às vezes as pessoas vão fazendo mal uso dessas leis”; Então eu acho que o ECA esbarra nisso daí. Esquece dos principais agentes, é o aluno e também o professor”* (S1).

Observa-se que, no Brasil, ocorre uma proliferação de mitos demonizadores divulgados pela imprensa e atingem diretamente a população adolescente. Esse imaginário da impunidade que afeta e influencia os profissionais que atuam na escola determinará como a instituição escolar elaborará táticas de controle de comportamentos.

Existem questionamentos sobre a serventia das leis, visto que os agentes responsáveis pela garantia desses direitos deixam a desejar e não vêm cumprindo seu papel de proteger integralmente as crianças e os adolescentes: *“Tudo no papel, tudo é lindo, maravilhoso e se interagem. Mas será que realmente funciona. Eu acredito que não”* (S3). Paula e Kodato (2014) acrescentam ainda que os atendimentos são pautados em paradigmas pré-científicos, enviesados por estereótipos, preconceitos ou na demonização da clientela.

O Estatuto é caracterizado pelas conquistas na defesa de vítimas de algum tipo de sofrimento ou desrespeito. Dentre os atores que pertencem ao Sistema de Garantia de Direitos, e que estão mais próximos desta parcela populacional, destacam-se primeiramente o Conselho Tutelar e depois a escola. Assim, a instituição escolar poderia contribuir imensamente para a efetivação da defesa da proteção integral, se estivesse articulada com outros atores da rede social comprometidos com esta doutrina. Por outro lado, observa-se o discurso paradoxal da própria educadora entrevistada, em que não acredita no sistema e, inclusive, demonstra ser favorável ao rebaixamento da idade penal: *“para que tivesse uma mudança significativa, seria sobre a questão da maioridade penal”* (S3).

De acordo com as representações sobre as famílias, as educadoras alegam que os estudantes são tratados com descaso, e elas não acompanham o desenvolvimento dos filhos durante a escolarização: *“... eu acredito que eles sejam desamparados... Por falta de instrução dos pais, falta de cultura, falta de buscar atendimentos, psicológicos para os filhos, até mesmo médicos...”* (S3). Nota-se, nesse discurso, que a educadora tem como modelo principal a família tradicional, em que os pais dedicam-se mais aos filhos do que ao próprio trabalho.

Por outro lado, frente à problemática, os discursos apontam para a criação de alternativas para lidarem melhor com os estudantes: *“Independente da família estar ou não presente. Vai depender dele, do modo que ele vê. O modo que ele vai ver a vida, o modo que ele vai ver a vida ou o que ele quer para ele”* (S1).

Não basta a sensibilização da opinião pública sobre as condições paupérrimas das famílias, crianças ou adolescentes pobres, mas a mudança de retórica desvinculada das ideologias que estigmatizam. A professora ressalta sobre a importância de o educador compreender a família no viés sócio-histórico da contemporaneidade: *“A mãe não pode largar o serviço por causa do filho hoje... Eles podem ser carentes com um monte de coisa, mas eu não me incomodo não”* (S2).

As opiniões sobre a maioridade penal são discordantes entre as entrevistadas. Nota-se que as educadoras, que possuem mais tempo de trabalho, acreditam que a diminuição da maioridade penal não revelaria mudanças significativas na realidade social: *“Então tira a vida de inocentes, e daí depois eu volto e falo, aí nós vamos resumir o país em escola e presídio”* (S2); *“... tão matando, tá certo, tá roubando, mas eu penso assim, tem que ter intervenção lá atrás, tem que fazer outras coisas. Isso daí, não vai resolver nada”* (S1).

Em outra perspectiva, a educadora com menos experiência na docência refere que é favorável à redução da maioridade penal: *“... Eu sou a favor, deveria ser igual a 13, 14, igual nos Estados Unidos, até com 10 anos vai para a prisão”; “Então eu acho que estas mudanças*

deveriam ser feitas com urgência, porque a tendência é só piorar” (S3). A entrevistada associa a representação de adolescência com o discurso do antigo Código de Menores (Lei 6697, 1979).

Conclusão

No que concerne às representações sociais do Estatuto da Criança e do Adolescente por professores de escolas públicas, pode-se observar que o grupo de educadores produz significados e práticas, de acordo com as vivências e experiências enfrentadas pelos docentes no cotidiano social e também escolar. Elementos representacionais originados e revelados nas entrevistas apresentam opiniões paradoxais sobre as temáticas e agregam características diferentes de categorias.

Os resultados preliminares apontam que as representações do Estatuto são muito tolerantes e contribuem para ações indisciplinadas dos estudantes, impedindo que o educador aplique sanções enérgicas e punitivas. Por outro lado, outros educadores acreditam que ele é adequado e até avançado em relação à prevenção da violência. As medidas propostas pelo ECA para a contenção da violência, muitas vezes, não são colocadas em prática e permanecem no plano teórico, dificultando a efetivação das denúncias e a culpabilização dos responsáveis.

Nota-se que os professores que desconhecem o Estatuto, ao presenciarem situações de violência em sala de aula, representam a indisciplina como infração e se eximem da responsabilidade de mediar o conflito, por meio do encaminhamento do caso para a hierarquia superior.

Portanto, observa-se que o conhecimento sobre o Estatuto ainda é um pouco limitado, pois representam o documento como facilitador da indisciplina, enquanto outra parcela do professorado indica que a conquista da garantia de direitos de crianças e adolescentes representa um avanço, desde que melhor praticado e aplicado.

Referências

- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1997.
- GUARESCHI, P.A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em psicologia da SBP**, 8(3), 249-256.
- BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores**. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAULA, A. S. & KODATO, S. Redes de proteção e garantias de direitos: representações sociais por conselheiros tutelares. **12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro**, São Paulo, SP, 2014.
- PAULA, A. S., KODATO, S. & DIAS, F. X. Representações sociais da violência em professores da escola pública. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. 4(2), 2013, p. 240-257.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.