

Direitos dos adolescentes nas narrativas de estudantes, mães e professores

Adolescents' rights in the narratives of students, mothers, and teachers

Gilberto Lima dos Santos¹

Resumo: Para a garantia dos direitos dos adolescentes, ressalta-se o papel da família e da escola. O estudo teve como objetivo configurar as narrativas e os significados produzidos por estudantes, suas mães e professores, sobre os direitos dos adolescentes, em diferentes contextos familiares e escolares. Trata-se de um estudo comparativo, tendo como referência as abordagens histórico-cultural e narrativa. Os participantes foram estudantes, mães e professores, contatados em duas escolas, uma pública e outra particular. Os estudantes cursavam o Ensino Médio e tinham entre 15 e 17 anos de idade. Foi utilizado um questionário com questões abertas. As respostas foram analisadas qualitativamente. Os resultados mostram que os adolescentes enfatizam os direitos à liberdade e à participação; as mães tendem a admitir essa liberdade com cautela, assim como os professores da escola particular; e os professores da escola pública realçam considerações acerca dos deveres. Conclui-se que os adolescentes seguem roteiros que são social e culturalmente prescritos.

Palavras-chave: Adolescentes; Mães; Professores; Direitos; Significados.

Abstract: For the guarantee of the adolescents' rights, the role of the family and the school is highlighted. The objective of this study was to configure the narratives and the meanings produced by students, their mothers, and teachers, on the adolescents' rights, in different family and school contexts. It is a comparative study, in the form of case study, with reference to the historical-cultural and narrative approaches. The participants were students, mothers, and teachers, contacted at a public high school and a private high school. The students were between 15 and 17 years old. It was used a questionnaire with open questions. The responses were analyzed qualitatively. The results show that adolescents emphasize the rights to freedom and participation; mothers tend to admit this freedom with caution, as do private school teachers; and public school teachers highlight considerations about duties. It is concluded that adolescents follow scripts that are socially and culturally prescribed.

Keywords: Adolescents; Mothers; Teachers; Human Rights; Meanings.

Introdução

Os direitos de crianças e adolescentes constituem uma temática relevante, em termos sociais e educacionais. Isto é confirmado pelo interesse que tem havido, nas últimas décadas, no âmbito das ciências humanas, em abordar esses direitos e, também, os conhecimentos que os próprios sujeitos de direitos apresentam a respeito. Isso é o que podemos depreender da leitura, por exemplo, de Helwig e Turiel (2002), Reynaert, Bouverne-de-Bie e Vandeveld (2009), Fuziwara (2013), Domingues *et al.* (2018) e Nemer *et al.* (2020). Helwig e Turiel (2002) focalizam os pontos de vista das crianças acerca das liberdades civis, da autonomia e da democracia; Reynaert, Bouverne-de-Bie e Vandeveld (2009) efetuam uma ampla revisão da literatura sobre os direitos de crianças e adolescentes; Fuziwara (2013) assinala a necessidade de contínuas lutas sociais pela efetivação desses direitos; Domingues *et al.* (2018) analisam a violação de

1 Doutor em Psicologia, professor titular, Departamento de Educação/Campus VII, Universidade do Estado da Bahia.

direitos de crianças e adolescentes de uma região da cidade de São Paulo; e Nemer *et al.* (2020) apontam as violações dos direitos de adolescentes no estado do Paraná.

Esse cenário parece ilustrar a importância dos direitos de crianças e adolescentes e a necessidade de que esses sujeitos os conheçam, tenham consciência deles e possam expressar-se sobre eles. Isso será tão ou mais verdadeiro quando, por exemplo, estiver em jogo a elaboração de políticas públicas dirigidas especialmente a esse segmento da população. Essa compreensão remete à afirmação de Cervantes *et al.* (2018) de que o direito à educação possibilita o conhecimento e a apreensão dos demais direitos, desde que os processos pedagógicos os incluam, em termos práticos e conceituais.

Cervantes *et al.* (2018) realizaram um estudo com crianças e adolescentes mexicanos, alguns estudantes de área urbana e outros de área rural, e notaram que os conhecimentos dos participantes sobre os direitos são pouco precisos. Ainda assim, perceberam o direito à educação como sendo o direito mais conhecido por eles. Ao apreciar esses resultados, os autores assinalam que a educação mexicana apresenta precariedades.

Convém salientar que o exercício da cidadania tem lugar em todos os espaços sociais em que os sujeitos de direitos se apresentam e convivem cotidianamente. Todavia, dentre esses espaços sociais, dois assumem uma importância basilar para crianças e adolescentes: a família e a escola. São espaços duplamente privilegiados. Primeiro, porque é neles que crianças e adolescentes passam muitas horas diárias, convivendo com seus parentes (na família) ou com os atores que põem a escola em movimento. E, segundo, porque essa convivência, esse tempo diário e as atribuições educacionais, que são inerentes a essas duas instâncias, fazem delas espaços propícios para que se efetive, ou não, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Podemos compreender isso a partir dos estudos de Lay-Lisboa *et al.* (2018), acerca do protagonismo infantil na escola, e de Pratta e Santos (2007a), sobre o contexto familiar do adolescente.

Por conseguinte, é presumível que nem sempre esses espaços são favoráveis ao exercício desses direitos. Em estudo realizado na região metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, Souza, Lauda e Koller (2014) buscaram conhecer a opinião de adolescentes sobre a violação do direito à privacidade e sobre a proteção contra violência física. As autoras concluíram que 32,7% dos 50 participantes vivenciaram a violação do direito ao respeito e privacidade e 50% vivenciaram a violação do direito à proteção contra a violência física, no âmbito da família. Em outro estudo, também desenvolvido no Estado do Rio Grande do Sul, Alves e Siqueira (2014) intentaram conhecer as percepções de adolescentes sobre seus direitos e deveres, em contextos urbano e rural. Elas notaram como os adolescentes sentem falta de respeito e de suporte, tanto de seus pais (na família) quanto de seus professores (na escola), para que possam exercer os direitos à participação e à autonomia.

Portanto, a violação aos direitos de crianças e adolescentes pode ocorrer na família e, também, na escola. E não apenas no Brasil. Sacco, Ferreira e Koller (2016) apontam a prática comum da violência física e sexual em escolas de Angola. Às vezes, a violência acontece na família e chega ao conhecimento dos professores, na escola, gerando a expectativa de que estes procedam à denúncia junto aos órgãos competentes, como Siqueira, Alves e Leão (2012) evidenciam em outro estudo, conduzido em Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Por outro lado, voltando à questão do respeito, Lloyd e Emerson (2016) questionaram crianças, em escolas da Irlanda do Norte, visando explorar a relação entre direito à participação e bem-estar subjetivo. Seus resultados indicaram que essa relação é proporcional, em grau, ao respeito e suporte que os adultos

conferem à autonomia e participação das crianças na escola e na comunidade. Essa relação entre direito à participação e suporte do adulto, do nosso ponto de vista, é fundamental para compreendermos se o contexto familiar ou escolar é favorável ao exercício dos direitos, para crianças e adolescentes, conforme esclareceremos mais adiante.

O direito à participação foi, também, focalizado por Ben-Arieh e Attar-Schwartz (2013), que questionaram estudantes judeus e palestinos numa pesquisa desenvolvida em Israel. Nesse caso, eles estavam atentos às diferenças sociais e culturais. Com o intuito de compreender as concepções dos adolescentes sobre seus direitos, os autores identificaram relações significativas entre as concepções e a nacionalidade, a religião e a educação dos pais. Moças e rapazes indicaram participação semelhante nos aspectos cívico e comunitário, mas as moças revelaram mais participação na escola e na família. Os palestinos expressaram mais participação na escola e menos na família e na comunidade do que os judeus. Entre os árabes, houve mais contraste entre moças e rapazes, nos diferentes níveis de participação, do que entre os judeus. Em que pese a relevância das diferenças sociais, culturais e de gênero, o que preferimos ressaltar aqui é que o direito à participação implica, inevitavelmente, questões relativas à convivência.

Esse tópico da convivência aparece em outro estudo com adolescentes, conduzido por Passini (2014), na Itália. As concepções de direitos e deveres foram avaliadas. O autor concluiu que os participantes valorizam tanto os direitos mais relacionais (direitos dos outros) quanto os mais individuais (de liberdade). Eles não apenas reconhecem que os deveres se referem ao respeito aos outros, às regras e à responsabilidade pessoal, sendo, assim, necessários à existência da sociedade, mas, também, os consideram imposições. As meninas atribuem menos importância aos direitos, como a liberdade absoluta, e aos deveres, como imposições, e prestam mais atenção aos aspectos relacionais e interativos do que os meninos.

Os participantes do estudo de Passini (2014) apontam algo que é central na convivência: a consideração pelo outro, o respeito aos direitos dos outros. Não parece viável pensar sobre o exercício da cidadania sem contar com a existência do Estado, das leis e dos direitos. Da mesma forma, não parece factível o exercício dos direitos fora da convivência, sem a consideração aos outros. Certamente, é nessa convivência que crianças e adolescentes constroem suas noções a respeito dos direitos. Quando pensamos sobre a família e a escola como espaços sociais que podem ser, ou não, favoráveis ao exercício desses direitos, pais e professores assumem papéis preponderantes. Então, importa saber como os adolescentes concebem e vivenciam seus direitos. Porém, isto não basta. É preciso conhecer, também, o que pensam seus pais e seus professores sobre esses direitos.

Sendo assim, as perguntas que formulamos como orientação para o presente estudo são as seguintes: 1) Como os adolescentes vivenciam seus direitos? 2) Como esses direitos são concebidos pelos próprios adolescentes, por seus pais e por seus professores? 3) Como eles narram seus saberes e posicionamentos acerca de tais direitos? 4) Suas narrativas são convergentes, quando produzidas em espaços sociais diferentes?

Por suposto, esse elenco de questões demanda alguns esclarecimentos. Começamos pela relação entre cidadania e direitos. Conforme Del'Olmo e Lunardi (2013), a noção clássica da cidadania, na modernidade, apresenta as dimensões civil, política e social. Entretanto, na atualidade, abrange todos os direitos humanos. Os direitos civis, ou individuais, são aqueles que facultam o exercício da liberdade, sendo orientados para a autonomia do indivíduo. Esses direitos de liberdade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995), são relativos a ir e vir, expressar opinião, buscar informação, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar de culto religioso, participar da vida familiar e comunitária,

participar da vida política etc. Conforme Marshall (1967, *apud* MEDVED, 2019), os direitos políticos se referem à possibilidade de votar e ser votado, participar de partidos políticos e movimentos sociais etc. Já os direitos sociais se referem aos direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e à previdência. São direitos coletivos, garantidos através de políticas públicas.

De acordo, ainda, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995), adolescente é a pessoa com idade entre 12 e 18 anos. A adolescência tem sido considerada, nas últimas décadas, cada vez mais como uma construção sociocultural da modernidade. Nas sociedades industriais, essa etapa se caracteriza como uma longa espera entre a puberdade, que é biologicamente determinada, e o pleno ingresso no mundo adulto. Por ser construída, a adolescência é plural. Ou seja, pode assumir configurações diversas, dependendo do contexto sociocultural e das condições concretas de existência do indivíduo. Pode ser mais ou menos ou nada conturbada. Seu tempo pode ser mais ou menos longo. Pode até mesmo não ser vivenciada, se, por exemplo, o indivíduo ingressar muito cedo no mundo do trabalho (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2010).

A despeito dessa pluralidade, a cultura tenta padronizar a adolescência, fornecendo modelos. Hillesheim e Guareschi (2007) repercutem a compreensão de que existe um roteiro cultural a ordenar a infância e a adolescência. Supõe-se que esse roteiro prevê a ocorrência de deficiências e incapacidades, bem como de aquisições e conquistas. Em outras palavras, a cultura provê e impõe modelos de infância e de adolescência que regulam, através das práticas sociais, os processos de desenvolvimento, de modo que

Esse suposto roteiro remete à noção de ideologia, pois os processos culturais não são desinteressados. Chauí (2016) apresenta a noção de ideologia da seguinte forma:

Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Compreendemos, pois, que esses modelos ideológicos que conformam a adolescência passam, normalmente, pelo prisma da família e da escola, dentre outras agências envolvidas na educação de crianças e adolescentes. De modo geral, desde meados do século XX, a família tem passado por transformações importantes, tanto em sua estrutura quanto em suas relações internas. A rigidez hierárquica do passado vem sendo substituída por relações mais horizontalizadas, igualitárias. Estudos como os de Pratta e Santos (2007a) mostram isso.

Quanto à escola, Demo (2007) é um dos autores que afirmam existir uma superioridade da escola particular, em relação à escola pública, no Brasil, ainda que reconheça que aquela, também, apresenta problemas severos. Dazzani *et al.* (2014), ao revisar a literatura acerca do fracasso e da queixa escolares, deixam claro como a escola pública exclui grandes contingentes de crianças e como, nesse processo, a pobreza delas aciona os estereótipos e preconceitos dos professores. Processos excludentes similares são observados no ensino médio, também, por Dayrell e Jesus (2016) em algumas capitais brasileiras.

De todo modo, os processos interativos que ocorrem no âmbito da família e da escola são constitutivos da subjetividade de crianças e de adolescentes. Na visão histórico-cultural da Psicologia, essa constituição é centrada nos significados. Vygotsky (1984/2015) define os significados como conhecimentos compartilhados, coletivos, que viabilizam a comunicação. Isto é, os significados são os conhecimentos comuns em cada grupo social ou cultura.

Ao focalizar os significados, assumimos o pressuposto de que a subjetividade é continuamente reconstruída através do processo de apropriação de formas culturais de atividade ou de sistemas simbólicos de origem social (SMOLKA, 2000). O que se destaca aqui é a compreensão de que algo que tem origem sociocultural se transforma em algo constitutivo da subjetividade individual, como versão singular e não como mera cópia. Em especial, visamos um momento intermediário desse processo, que acontece na convivência social: a intersubjetividade. Esse momento remete, simultaneamente, aos movimentos de objetivação e subjetivação, isto é, à produção e intercâmbio de significados.

Compreendemos, com Bruner (2002), que essa produção de significados está imbricada nas narrativas. Estas, por sua vez, são produções simbólicas impostas pela cultura, histórias concernentes ao que é moralmente valorizado, histórias que moldam e dão significado às ações, à vida e à mente humanas. Uma narrativa, geralmente, é constituída por “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (p. 46).

A abordagem narrativa reconhece que tanto a realidade quanto a subjetividade são construções sociais, das quais o sujeito participa com sua criatividade interpretativa. Sendo assim, Arias-Cardona e Alvarado-Salgado (2015) propõem três níveis de análise para as narrativas: 1) *Nível textual*: preconcepção da trama narrativa, baseada nas seguintes questões: o quê (?), onde (?), quando (?), como (?), por quê (?); 2) *Nível contextual*: nível metafórico, apreende a inclusão do outro como parte do mundo individual, inclui as reflexões morais, políticas e estéticas; 3) *Nível metatextual*: nível macro, da reconfiguração da trama narrativa como uma totalidade, inclui interpretações dos níveis anteriores, normas, crenças, ideologias e diálogo com os referentes teóricos. Diante do exposto, assinalamos que o objetivo geral deste estudo consistiu em configurar as narrativas e os significados produzidos por estudantes, suas mães e professores, sobre os direitos dos adolescentes, em diferentes contextos familiares e escolares.

Aspectos metodológicos

O presente relato é referente à primeira parte de uma pesquisa mais ampla, centrada nas noções de significado e de sentido. Nesta primeira parte, focalizamos apenas a dimensão dos significados. O estudo situa-se na convergência entre as abordagens histórico-cultural e narrativa. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter comparativo.

Participantes

Os participantes foram 31 estudantes, cinco mães de estudantes e sete professores de uma escola pública; 21 estudantes, cinco mães de estudantes e cinco professores de uma escola particular. Os estudantes tinham idade entre 15 e 17 anos e cursavam o Ensino Médio. Em cada escola, estudantes e professores atuavam na mesma turma. Para os estudantes, a idade e a aceitação voluntária foram os critérios de inclusão. Para os professores, além da aceitação voluntária, seria necessário que atuassem na turma desses estudantes. Quanto às mães, foram convidadas a participar apenas aquelas cujos filhos participariam da segunda parte da pesquisa. As duas escolas estão situadas em uma cidade do Estado da Bahia, e, assim como os participantes, foram escolhidas por conveniência.

A situação socioeconômica dos alunos da Escola Pública era menos favorável do que a dos alunos da escola particular. Com efeito, os alunos da Escola Particular eram, em sua maioria, filhos de profissionais liberais, comerciantes e funcionários públicos federais, estaduais e municipais. Ou seja, eram de camadas médias da população. Por outro lado, os estudantes da Escola Pública eram, em sua maioria, filhos de trabalhadores pobres, sem qualificação profissional e nem sempre assalariados.

Magalhães e Carvalho (2010) esclarecem que a escolarização é uma das múltiplas condições das quais a mobilidade social depende. Então, como sinalizador dessa situação social dos alunos, identificamos o nível de escolaridade dos seus pais. Na Escola Pública, 20% dos pais haviam cursado, ambos, o ensino médio; em 20% dos casos, um havia cursado o ensino médio e o outro o ensino fundamental; e os 60% restantes haviam cursado, no máximo, o ensino fundamental. Na Escola Particular, pai e mãe haviam cursado o ensino médio, em 20% dos casos; um deles havia cursado o ensino médio e outro o ensino superior, em 40% dos casos; e, em 20% dos casos, ambos haviam cursado ou estavam cursando o ensino superior. As diferenças, favoráveis aos pais dos estudantes da Escola Particular, são evidentes.

Instrumentos e procedimentos

Com os estudantes foi utilizado um questionário, composto por informações sociodemográficas e pelas três seguintes questões abertas, cujas respostas deveriam ser justificadas (por quê?): 1) O que você já tem o direito de ter? 2) O que você já tem o direito de fazer? 3) Quais os direitos que você ainda não tem, mas que gostaria de ter? Foi utilizado o mesmo questionário com as mães e os professores. Porém, em cada pergunta, a palavra “você” foi substituída pela expressão “os adolescentes de 15 a 17 anos”.

Apesar de suas sabidas limitações, em se tratando de apreender o pensamento ou pontos de vista de pessoas, o questionário, por requerer a escrita, é capaz de mobilizar importantes processos metacognitivos (VYGOTSKY, 1934/2000). Sendo assim, julgamos que seria suficientemente eficaz para a produção de significados e de protonarrativas. O material necessário foi enviado à residência – onde seria efetivada a participação das mães – para posterior devolução. Quanto aos professores, a coordenação pedagógica intermediou o envio e a devolução do questionário. Os estudantes responderam ao questionário individualmente, na própria escola, em sala cedida para este fim, em horário previamente combinado, durante 30 minutos. O projeto do presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e sua execução seguiu a legislação vigente.

Procedimentos de análise

Utilizamos o modelo proposto por Arias-Cardona e Alvarado-Salgado (2015), reconfigurando-o em sintonia com os conceitos de apropriação e significado. Portanto, definimos os seguintes níveis:

1. *Nível intersubjetivo*: simultaneamente textual e contextual. Prevê a realização de um movimento interpretativo que vai das protonarrativas (respostas individuais aos questionários) à constituição de metáforas (compreensões de totalidades narrativas, de cunho coletivo, constituídas por similaridades, convergências, divergências e complementações entre as protonarrativas). Ao longo do processo, os significados são explicitados. Sequência de passos: busca de articulações entre as protonarrativas produzidas em cada escola, por categoria de participantes, relacionando-as aos

tipos de direitos; comparação entre as narrativas das três categorias de participantes, em cada escola, e, por último, comparação entre as narrativas produzidas nas duas escolas.

2. *Nível sociocultural*: simultaneamente metatextual e macrocontextual. Refere-se ao desenvolvimento de uma compreensão teórica, a partir da retomada das interpretações do nível anterior, e à reconfiguração da trama narrativa como uma totalidade de cunho coletivo.

Resultados e Discussão

Nível intersubjetivo

Considerando que, neste relato, o que se busca são construções coletivas, optamos por não identificar a autoria de cada expressão dos participantes que incluímos na análise. Limitamo-nos a indicar, no caso dos estudantes, se trata-se do sexo masculino (SM) ou do sexo feminino (SF).

Escola Pública: narrativa dos professores

Os professores realçam os deveres e a demarcação de limites. Orientam-se por uma lógica restritiva: *“Podem cumprir deveres inerentes à idade”*; *“Falta, sim, é dever!”* Para eles, o que é saliente na adolescência é a emergência do direito político e do direito ao trabalho: *“O direito de expressar sua opção política, através do voto”*; *“A idade permite que sejam trabalhadores aprendizes”*. Assim, os adolescentes já apresentariam maturidade suficiente para pensar de modo crítico e assumir responsabilidade: *“Responder a certos tipos de delitos e infrações”*; *“Acho que, nessa idade, ele já percebe o que é bom ou ruim no ensino”*. Para os professores, essa ampliação dos direitos é devida à convergência entre a idade, que traz consigo o desenvolvimento moral, e uma concessão social.

Quanto ao direito ao trabalho, os professores o encaram como uma forma de imputar responsabilidade aos adolescentes: *“Para motivar a pessoa e passar a ser cidadão com responsabilidades”*. Supostamente, isto refrearia os excessos de liberdade que, por sua vez, conduziriam a atitudes de rebeldia e possíveis práticas infracionais.

Ademais, os professores consideram que os adolescentes são prejudicados pelo livre acesso à informação e pela permissividade da família: *“A informação está em todo canto, é muita propaganda!”* E, por sua vez, *“os pais estão muito permissivos!”* Por isso, advogam a necessidade de um controle incisivo. Em sua compreensão, há informações disponíveis que são capazes de encaminhar os adolescentes para atuações socialmente indesejáveis: *“Eles acham que já têm esse direito porque a internet está aí, levando muitas informações para eles, às vezes errôneas, mas que os faz achar que o caminho certo é esse”*. Ao mesmo tempo – e contraditoriamente –, os professores julgam os adolescentes imaturos para efetuar uma seleção criteriosa dessas informações: *“E, o que é mais grave, sem acompanhamento dos pais, sem base familiar sólida”*.

Escola Pública: narrativa das mães

Para as mães, os adolescentes já apresentam maturidade, pois estão próximos da condição adulta: *“Porque de criança para os dias de hoje são todos mais maduros”*. Por conseguinte, estão aptos a assumir responsabilidades: *“São pessoas que já podem ter responsabilidade e merecem votos de confiança”*. No entanto,

divergem dos professores ao associar essa aptidão ao merecimento da confiança. As mães significam os direitos de liberdade e o iminente direito ao trabalho como caracterizadores da adolescência: *“Porque todos nós temos o direito de ter opinião própria, fazer planos, como futuro trabalhador, para ter seu próprio dinheiro e conseguir tudo que quiser”*. Porém, os direitos de liberdade seriam contrabalançados pelos deveres, pelas responsabilidades assumidas em torno de tarefas cotidianas, no âmbito familiar: *“ajudar dentro de casa”*; *“fazer compras”*.

Nessa perspectiva, o significado do direito ao trabalho remete à construção da independência e à autorrealização, diferentemente da ótica do controle repressivo dos professores: *“Gostariam de trabalhar, alcançar seus objetivos e superar todos os obstáculos”*; *“Independentes financeiramente e socialmente”*. Para as mães, os adolescentes estão em processo de amadurecimento, mas já apresentam uma dimensão moral relevante: *“São pessoas conscientes de seus atos, sabem o que é certo e errado”*. O desenvolvimento moral e a confiança que inspiram seriam, então, os fundamentos da ampliação dos direitos.

Escola Pública: narrativa dos estudantes

Para os adolescentes, os direitos individuais são definidores da adolescência: *“Direito de sair com os colegas pra me divertir”* (SM); *“Direito de me divertir com os meus amigos, de ir pra festas, de viajar etc.”* (SF). Esses direitos possibilitam o almejado desligamento gradual da família e, ao mesmo tempo, a presença frequente dos seus pares: *“Direito de namorar, ir pra festa à noite, sair sozinha com os amigos”* (SF); *“Porque antes era nova demais para algum tipo de relacionamento, ir a festas só com os pais”* (SF). Essa liberação do controle familiar é buscada através de um duplo movimento, um para fora da família, para a convivência comunitária, e outro para dentro, para a vivência da privacidade, no seio da própria família: *“Direito de ter um lugar só meu”* (SF); *“Direito de ter um quarto só meu, com as coisas que eu gosto e quero”* (SF). Eles significam o direito ao trabalho como uma alternativa para fortalecer o poder de usufruir os direitos de liberdade, em função dos ganhos financeiros: *“Direito de trabalhar e me divertir”* (SF); *“Direito de trabalhar e sair”* (SF). Isto também é evidenciado por Dayrell e Jesus (2016) em seu estudo sobre os processos de exclusão escolares vivenciados por adolescentes no Brasil.

Os adolescentes compartilham com suas mães e seus professores a compreensão de que a ampliação de seus direitos deriva do fato de terem atingido uma idade propícia, com o correspondente amadurecimento: *“Porque eu estou na idade adequada para realizar esses determinados direitos”* (SF); *“Porque eu me sinto na idade de assumir responsabilidades essenciais para minha vida”* (SM). Porém, apresentam outro entendimento, compartilhado apenas com suas mães. Para eles, a ampliação dos direitos de liberdade resulta de uma concessão dos pais, obtida através de um processo de negociação em que os adolescentes precisam demonstrar que são merecedores de confiança, agindo com responsabilidade, principalmente em suas incursões por espaços públicos: *“Porque eu dei a confiança aos meus pais de que não estou fazendo nada de errado onde estou”* (SM); *“Porque meus pais me deram confiança e eu retribuí”* (SM); *“Porque meu pai e minha mãe me liberam”* (SM).

Os significados dos adolescentes são convergentes com os significados dos seus professores somente quando focalizam o futuro. Nesse momento, emergem expectativas em torno da ampliação dos direitos de liberdade e da efetivação do direito ao trabalho: *“Gostaria de viajar sozinha, trabalhar, administrar meu próprio dinheiro e ter a minha própria vida menos controlada”* (SF); *“Gostaria de ter um bom emprego*

porque só assim eu conseguiria ser uma pessoa independente” (SM). As mães dos adolescentes também entram nesses compartilhamentos. Mas há diferenças entre eles. Primeiro, porque os professores, apesar de apresentarem essa percepção sobre os direitos de liberdade, consideram que essa ampliação é inadequada. Segundo, porque os adolescentes significam o direito ao trabalho de modo instrumental, como ponte para o exercício dos direitos à liberdade e à privacidade e, sobretudo, para alcançar plena independência em relação aos seus pais.

Há, portanto, diferenças acentuadas entre as significações dos professores e das mães. Os professores tendem a apresentar uma visão mais disciplinadora dos adolescentes, ao contrário das mães. Isto pode sinalizar a diminuição do suporte para o exercício da autonomia e do direito à participação (ALVES; SIQUEIRA, 2014; LLOYD; EMERSON, 2016), mas, também, pode significar o necessário contraponto do dever para o exercício mais equilibrado da cidadania. Os significados dos próprios adolescentes se harmonizam mais com os significados de suas mães.

Escola Particular: narrativa dos professores

Em se tratando dos direitos de liberdade, os professores salientam a autonomia e o exercício da escolha: *“O adolescente já pode demonstrar uma autonomia maior do que quando criança”*; *“Sair de casa à noite e, principalmente, sozinho”*. Evidenciam a importância do direito à informação: *“Livre acesso a todos os meios de comunicação”*. São otimistas, quando se referem à possibilidade do adolescente *“engajar-se em militância política e partidária”* ou quando assinalam a necessidade da independência financeira: *“começar a administrar sua renda”*.

Em relação ao desenvolvimento moral, os professores ponderam que, *“pela própria maturidade”*, os adolescentes vivem uma *“fase em que os mesmos estão afirmando suas vontades”*. E isto ocorre *“porque chega o momento em que cabe a eles saber o que é certo ou errado, ter responsabilidade pelos seus atos”*. O direito e o dever surgem aqui como as duas faces da mesma moeda, e a assunção de responsabilidade como algo previsível.

Para os professores, os adolescentes podem ser protagonistas: *“Participar mais ativamente das decisões que envolvem os grupos sociais aos quais pertencem”*. Sobre o direito à privacidade, afirmam: *“Certas privacidades como, por exemplo, um lugar só para eles”*; *“Eles, a partir desses espaços, começam a trilhar os seus conceitos de individualidade e organização”*. Concebem os adolescentes com uma *“liberdade ponderada”* e a expectativa de que possam *“expressar algumas vontades, mas, com a permissão dos pais”*.

Escola Particular: narrativa das mães

As mães vão na mesma direção dos professores, quanto ao exercício da autonomia: *“Direito de fazer escolhas sobre sua vida”*; *“Sair de casa e voltar mais tarde, ir a festas, sair com os amigos”*. Quanto ao direito à informação, também: *“Porque já tem capacidade e bastante informação para decidir”*. Todavia, ao focalizar a participação política, elas consideram que a maturidade dos adolescentes está aquém do exigido: *“As leis brasileiras deixam a desejar, nesse sentido, pois acho que os adolescentes, nesta faixa de idade, não têm noção ainda para escolher os governantes de um país ou município”*. Apesar disso, elas reconhecem a legitimidade do direito de votar: *“Porque foi aprovado pelo poder legislativo”*.

Para o futuro dos adolescentes, as mães projetam: *“Morar sozinhos, viajar para onde quiserem, sem dar muita ou nenhuma satisfação”*. Elas situam a família como espaço de atuação: *“Direito à opinião própria”*; *“Direito a opinar sobre assuntos mais sérios da família”*. E indicam a necessidade de *“lidar com dinheiro e começar a administrá-lo”*.

Escola Particular: narrativa dos estudantes

Os estudantes também afirmam o direito à autonomia: *“Direito de escolhas (roupas, sapatos), que antes eram escolhidos pelos pais”* (SM); *“Optar se quero sair com eles ou não (meus pais)”* (SF). Assim como as mães e os professores, referem-se ao direito político como direito de escolher *“os representantes de minha cidade e do meu país”* (SM).

Os estudantes compartilham com as mães e os professores a ênfase que conferem à busca da independência, inclusive ao associá-la à independência financeira. Para eles, independência, direitos de liberdade e consumo aparecem articulados: *“Tenho o direito de ter dinheiro para poder gastar com o que eu quero, com minhas festas e necessidades, sem meus pais me controlar”* (SF); *“Gostaria de ter minha independência financeira, porque só a partir disso é que realmente eu teria a minha liberdade”* (SM).

A assunção de responsabilidades é explicitada pelos estudantes: *“Tenho responsabilidade e não sou muito de fazer coisas erradas”* (SF); *“Na medida em que fazemos nossas escolhas, geralmente optamos pelas mais corretas”* (SF). A noção de privacidade também surge em suas expressões: *“Porque liberdade traz privacidade e meus pais acham isso importante”* (SM); *“Mais privacidade nas minhas coisas”* (SF).

Os estudantes, assim como as mães e os professores, compartilham ideias sobre os direitos à expressão e à participação: *“Em relação a tipos de conversa de grande importância, eu já participo e sei discutir bem”* (SF); *“Ter maior opinião dentro de algumas conversas”* (SM). Compartilham apenas com os professores a noção de que a ampliação dos seus direitos é devida a um processo de negociação com seus pais, no qual a construção da confiança é central. Nas expressões deles: *“Depois de algum tempo, os pais liberam, de uma certa forma, eles depositam confiança”* (SF); *“Conquistei a confiança de minha mãe através de bons atos”* (SM).

Em síntese, as mães e os professores compartilham com os estudantes os significados relativos aos direitos de liberdade, ao desenvolvimento moral, ao senso crítico e à maturidade. Portanto, as narrativas de mães e professores se configuram favoráveis aos direitos dos adolescentes à autonomia e à participação, correspondendo ao que Lloyd e Emerson (2016) afirmam, quando se referem ao respeito e suporte dos adultos.

Narrativas nas duas escolas

De modo geral, os estudantes enfatizam os direitos individuais, ou de liberdade. Algo similar ocorre no estudo de Passini (2014). O direito político aparece entre os estudantes da Escola Particular, suas mães e os professores das duas escolas, mas, na Escola Pública, não aparece entre os estudantes e suas mães. É possível que as convergências entre a escola e a família facilitem ou potencializem a apropriação de significados realizada pelos adolescentes ou que, para essa apropriação, prevaleçam os significados priorizados pela família. Não houve essa convergência entre os participantes relacionados à Escola Pública.

Nas duas escolas, somente as meninas significam o direito às relações afetivas e sensuais (namorar): “*Ir pra festa, viajar, namorar e ir pra onde eu quiser*”; “*Direito de ir a festas com amigos e namorado, namorar, chegar tarde em casa etc.*”. Além disso, podemos notar que as mães não significam este mesmo direito. Esta omissão pode ser a tradução de uma dificuldade que a família ainda vivencia no tocante à abordagem da sexualidade, conforme indicações da revisão da literatura efetuada por Campos, De Tilio e Crema (2017). As meninas aproveitam a escola como espaço de expressão, seja porque se sentem mais afetadas, seja porque sentem mais facilidade para externalizar seus afetos.

Enquanto os estudantes da Escola Particular mantêm amplos compartilhamentos com as mães e com os professores, os da Escola Pública compartilham conhecimentos quase que somente com as mães. Nesta escola, os significados apresentados por estudantes e mães não apenas diferem daqueles expressos pelos professores, mas, a eles se opõem. Podemos notar que os significados dos estudantes (e das mães) da Escola Pública e os significados dos estudantes (e das mães e professores) da Escola Particular, ainda que apresentem especificidades, parecem fazer parte de um mesmo conjunto ou sistema de significações. Sendo assim, podemos supor, também, que os significados dos professores da Escola Pública são manifestações de outro conjunto de significações.

Ao primeiro conjunto de significações denominamos “significações da autonomia”. Ao segundo denominamos “significações do controle”. As significações do controle orientam para o estabelecimento de limites, para a restrição. Trazem uma concepção educacional implícita, baseada em uma moral heterônoma que privilegia o dever, a conformidade ao coletivo e a noção biológica de prontidão. Em contraposição, nas significações da autonomia prevalecem valores individualistas e uma ênfase nos direitos. A concepção educacional implícita é calcada nas ideias de participação, processualidade e autorrealização.

Lembremos Goergen (2005), ao identificar duas vertentes teóricas que salientam a relação entre moral e educação, sendo uma social e a outra individualista. A primeira é associada à modernidade e a segunda à pós-modernidade. A vertente social é caracterizada pela supressão da autonomia e imposição da responsabilidade do sujeito. A vertente individualista preconiza a superação dos controles, regras e mandamentos superiores. Como afirma Dayrell (2009), a escola é polissêmica. Essa polissemia sugere que espaço, tempo e suas relações podem ter significados diferentes para estudantes ou professores, de acordo com suas inserções e pertencimentos culturais, e com os projetos sociais aí implicados.

A despeito disso, é possível perceber que há um imbricamento dos dois conjuntos de significações na vivência dos adolescentes. Estes acessam os dois conjuntos contando com a mediação da família, principalmente, embora o papel da escola seja, também, importante. Na dimensão intersubjetiva, diferentes arranjos ou configurações entrelaçam as significações do controle e da autonomia. Esses entrelaçamentos peculiares revelam tensões intergeracionais e mobilizam cada adolescente na construção de suas singularidades. Portanto, deste ponto de vista, a família não é apenas fonte de informação, como Alves e Siqueira (2014) e Souza *et al.* (2014) designam. Embora o nível de instrução dos pais seja relevante, como Ben-Arieh e Schwartz (2013) sugerem, o que mais importa aqui é como a família desenvolve a dinâmica intersubjetiva, no decurso da qual o adolescente se apropria, seletivamente, dos significados disponíveis em seu contexto sociocultural (VYGOTSKY, 1984/2015).

Durante todo o processo de concessão (dos pais) e conquista (do adolescente) dos direitos de liberdade, a família exerce controle sobre o adolescente. Na expressão de uma mãe, os adolescentes “*querem ter mais privacidade, pois se consideram monitorados o tempo todo pela família*”. E na expressão de uma estudante:

“*Sair à noite acompanhada dos amigos, sem parentes para ficarem regulando*”. Trata-se, pois, de um processo em que as significações da autonomia adquirem o predomínio, gradualmente, à medida que o adolescente se empenha em ampliar suas liberdades, angariando a confiança dos pais, e enquanto estes cautelosamente resistem. As narrativas nos permitem compreender que os adolescentes e seus pais produzem uma solução conciliatória, negociada, a partir dos dois sistemas de significações presentes em seu contexto sociocultural.

Nível sociocultural

Os adolescentes vivenciam o exercício dos direitos de liberdade como conquista gradual, alcançada em um longo processo composto por conflitos, embates, resistência, empoderamento, negociações, tarefas a cumprir, frustrações, superação de obstáculos, demonstrações de competência etc. Estes são elementos sugestivos de um gênero narrativo, a *saga do herói*. Para Campbell (2013), a aventura mitológica do herói, presente nos rituais de passagem, segue um padrão que inclui separação (afastamento do mundo), iniciação (ingresso em alguma fonte de poder) e retorno (enriquecedor para a vida).

As narrativas analisadas configuram um percurso no qual o(a) adolescente se empenha em descolar-se do mundo doméstico, da família e dos modelos conformadores da infância. Isto significa que passa a efetuar incursões mais ou menos frequentes a espaços públicos nos quais exercita direitos políticos, sociais e, principalmente, individuais. Essas incursões podem ser vistas como aventuras que apresentam riscos, provações, frustrações, mas, também, aprendizados e conquistas importantes. Dessas aventuras o(a) adolescente pode retornar mais confiante, mais autônomo, com mais conhecimentos, habilidades e competências. Ou seja, pode retornar cada vez mais capaz de atuar no mundo adulto.

Bruner (2002) afirma que a narrativa se situa entre o real e o imaginário, entre a normatividade e a idiossincrasia dos desejos, crenças e esperanças. A *saga do herói*, por suas peculiaridades simbólicas, como versão coletiva, parece operar como fio condutor, tanto para a integração entre os conjuntos de significações e as vivências intersubjetivas, quanto para a apropriação ou subjetivação dos conhecimentos sobre os direitos e sobre como viver a adolescência, acercando-se gradualmente do mundo adulto.

Os estudantes da Escola Particular expressam o desejo de participar ativamente dos processos de tomada de decisão, em suas respectivas famílias e em outros espaços de convivência. Ou seja, os adolescentes querem exercitar mais plenamente o direito à participação, à convivência familiar e comunitária, bem como o direito político. Simultaneamente, evidencia-se a atratividade exercida pelo mundo da rua e pela convivência com os pares, como Pratta e Santos (2007b) defendem que ocorre.

Cabe destacar que os estudantes salientam os direitos de liberdade independentemente de sua condição socioeconômica. A centralidade dos direitos individuais e da autonomia entre os adolescentes aparece, também, nos estudos de Alves e Siqueira (2014), Ben-Arieh e Attar-Schwartz (2013) e Lloyd e Emerson (2016). Para os estudantes, são estes direitos que diferenciam a adolescência da infância. Assim, eles demarcam tanto a busca da autonomia quanto sua inclinação hedonista. Esta tendência hedonista é, também, observada por Dayrell e Jesus (2016). Entretanto, é igualmente inegável que a perspectiva da assunção de responsabilidades soa, na expressão deles, como signo de incursão vitoriosa ao mundo adulto.

Os estudantes constroem uma narrativa em que se situam como protagonistas e estabelecem relações dialógicas com seus pais, principalmente. São relações tensionadas pelo jogo de oposição entre as significações da autonomia e do controle. A história desses tensionamentos se encaminha, entretanto,

através de sucessivas negociações, com seus inerentes conflitos e percalços, para um desenlace que é, socialmente, desejável e previsível: o ingresso vitorioso no mundo adulto, coroado pela autonomia e pela independência. Aqui, todavia, o alerta de Berger e Luckmann (2011, p. 64) torna-se crucial, quando afirmam que “a realidade da vida cotidiana sempre aparece como uma zona clara atrás da qual há um fundo de obscuridade”.

Por sua vez, Bruner (2002) configura a narrativa como sendo necessariamente normativa e projetada mais para conter esquisitices, desvios, do que para solucioná-los. Isto nos permite perceber que, tanto os conjuntos de significações do controle e da autonomia que identificamos, quanto o processo de negociação que se desenrola entre os adolescentes e seus pais, são elementos constitutivos de um roteiro disponibilizado pela cultura (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

Por conseguinte, entendemos que as narrativas acerca dos direitos individuais dos adolescentes, e sobre a própria adolescência, são versões coletivas de uma matriz narrativa constituída historicamente e consolidada pela cultura. Sendo assim, visualizamos uma narrativa complexa, que comporta níveis diferenciados. O nível sociocultural é prescritivo e explicativo, historicamente estabelecido. Constitui orientações à conduta dos adolescentes e de seus pais. Disponibiliza normas, regras, valores, ideias e representações, através de dois conjuntos de significações: o da autonomia e o do controle.

Essas significações surgem como orientações ideológicas. Segundo Chauí (2016), a ideologia é um conjunto de ideias da classe dominante que se difunde por todas as classes e consolida uma versão hegemônica e interessada da realidade social. Neste caso, o interesse consiste em retardar o ingresso dos adolescentes no mercado de trabalho, seja porque as exigências relativas à sua preparação aumentaram, seja porque o desemprego estrutural nas sociedades capitalistas se intensificou nas últimas décadas (BOCK *et al.*, 2010; TITTON; D'AGOSTINI, 2019). Porém, não apenas isto. O roteiro cultural desenha apenas um caminho para o adolescente: tornar-se um adulto, ou seja, um indivíduo emancipado, autocontrolado, submisso e ajustado à ordem coletiva (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007). Antes de tudo, segundo Chauí (2016), a ideologia é movida por uma inapelável vocação: ocultar sua origem e seus objetivos, de modo que seus conteúdos sejam naturalizados.

Considerações Finais

Nos significados apresentados pelos adolescentes das duas escolas, a amplitude dos compartilhamentos aponta a centralidade dos direitos à liberdade. Ao mesmo tempo, as peculiaridades dos adolescentes da Escola Particular aparecem, principalmente, nos significados dos direitos políticos, que não são expressos pelos estudantes da Escola Pública. Há, também, as diferenças de gênero que emergem nas narrativas das meninas, quando configuram o direito às vivências no campo da sexualidade.

Quanto às divergências entre as narrativas dos professores da Escola Pública e as narrativas dos demais participantes, estas são manifestações mais aparentes daquilo que denominamos sistemas de significações. Esses sistemas atualizam buscas contraditórias, mas, social e culturalmente necessárias, por liberdade e controle. Em outros termos, podemos dizer que o exercício da cidadania tem duas faces: direitos e deveres.

Entre os adolescentes, os direitos são, antes de tudo, vividos. Contudo, ao atribuir significados a essas vivências, os adolescentes acessam sistemas de significações disponíveis em seu contexto sociocultural. Este

acesso é mediado, principalmente, pela família. As atuações dos adolescentes e de seus pais constituem um processo intersubjetivo, ao longo do qual eles se apropriam, seletivamente, dos significados disponíveis, compondo configurações peculiares. Assim, eles participam da composição de uma narrativa que é social e historicamente condicionada e que se apresenta em múltiplos níveis, como história dentro de outra história. A vivência mítica da saga do herói, ou da heroína, segue a temporalidade variável da adolescência, configurando-a como um ritual de passagem mais ou menos longo, a depender do contexto e dos protagonistas envolvidos.

Parece relevante que se destaque o papel da família e da escola nos processos intersubjetivos e culturais implicados na apropriação de significados que os adolescentes realizam. Isso significa trazer à tona convergências e divergências entre essas instâncias sociais e entre os atores envolvidos. Mais especialmente, importa chamar a atenção para a íntima relação que há entre os direitos de crianças e adolescentes, o exercício da cidadania, o respeito dos adultos e os processos educacionais, nos sentidos lato e estrito. Por fim, ainda que não apresente resultados passíveis de amplas generalizações, este estudo aponta a necessidade de desconstruir padrões normativos, ao revelar aspectos menos aparentes da vida cotidiana.

Referências

- ALVES, C. F.; SIQUEIRA, A. C. Perspectivas de adolescentes sobre seus direitos e deveres. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 583-593, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000300007>>. Acesso em: 23 maio 2020.
- ARIAS-CARDONA, A. M.; ALVARADO-SALGADO, S. V. Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. **Revista CES Psicología**, v. 8, n. 2, p. 171-181, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es>. Acesso em: 11 set. 2020.
- BEN-ARIEH, A.; ATTAR-SCHWARTZ, S. An ecological approach to children's rights and participation: Interrelationships and correlates of rights in different ecological systems. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 83, n. 1, p. 94-106, 2013. Disponível em: <<https://doi.apa.org/doi/10.1111/ajop.12003>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. F. de S. Fernandes. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. 5. ed. São Paulo: Peres, 1995.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Trad. A. U. Sobral. São Paulo: Pensamento, 2013.
- CAMPOS, M. T. de A.; DE TILIO, R.; CREMA, I. L. Socialização, gênero e família: uma revisão integrativa da literatura científica. **Pensando fam.**, v. 21, n. 1, p. 146-161, jul. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- CERVANTES, A. O.; GALVÁN, L. M. P.; VEGA, J. J. S. de la; BRAVO, F. V. El derecho a la educación visto por las niñas, niños y adolescentes: estudio de caso en Querétaro, México. **Sisyphus Journal of Education**, v. 6, n. 1, p. 41-61, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13787>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 2 out. 2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 136-161.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEL'OLMO, F. de S.; LUNARDI, L. P. F. A evolução dos direitos de cidadania. *Revista Jurídica Unicuritiba*, v. 2, n. 31, p. 178-204, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21902/revistajur.2316-753X.v2i31.595>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55, p. 181-206, abr./jun. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200002>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DOMINGUES, A. R.; PEREIRA, A. F. L.; OLIVEIRA, A. C. de; ABRANTES, C. G. de; CARDOSO, T. H.; MOURA, V. A. de. As principais violações de direitos de crianças e adolescentes em Heliópolis – São Paulo/Brasil. *Desidades*, n. 19, p. 36-47, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FUZIWARA, A. S. Lutas sociais e direitos humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. *Serviço Social & Sociedade*, v. 115, p. 527-543, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000300007>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300013>>. Acesso em: 8 set. 2020.

HELWIG, C. C.; TURIEL, E. Civil liberties, autonomy, and democracy: children's perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, v. 25, n. 3, p. 253-270, May/June 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0160-2527\(02\)00105-X](https://doi.org/10.1016/S0160-2527(02)00105-X)>. Acesso em: 27 abr. 2021.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicologia da Educação*, v. 25, p. 75-92, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 jul. 2020.

LAY-LISBOA, S.; ARAYA-BOLVARÁN, E.; MARABOLI-GARAY, C.; OLIVERO-TAPIA, G.; SANTANDER-ANDRADE, C. Protagonismo infantil en la escuela: las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e infâncias*, v. 2, p. 147-170, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.59474>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LLOYD, K.; EMERSON, L. (Re)examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participations rights. *Child Indicators Research*, v. 10, p. 591-608, 23 May 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MAGALHÃES, A.; CARVALHO, K. F. de. Educação, trabalho e desigualdade: desafios para a promoção da mobilidade social. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 4, n. 9, p. 228-239, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/csonline/issue/view/705>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MEDVED, M. M. de S. Direitos civis, políticos e sociais no Brasil: uma inversão lógica. *Revista Jus Navigandi*, v. 26, n. 5685, 24 jan. 2019. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/64742>>. Acesso em: 10 out. 2020.

NEMER, M. R. M.; NOGUEIRA, B. de S.; CAMPOS, F. do N. de L.; SILVA, M. C. da; ALVES, M. D.; LOLLI, L. F. Violation of children's and adolescents' rights: the profile of a southern state in Brazil. **Acta Scientiarum. Health Science**, v. 42, e44453, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/44453>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PASSINI, S. Adolescents' commonsense understanding of rights and duties: The effect of the individualization of rights dilemma. **Youth & Society**, v. 46, n. 4, p. 460-477, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F0044118X12438905>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: possíveis relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 43-52, 2007b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000100006>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

REYNAERT, D.; BOUVERNE-DE-BIE, M.; VANDEVELD, S. A review of children's rights literature since the adoption on the rights of the child. **Childhood**, v. 16, n. 4, p. 518-534, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F0907568209344270>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SACCO, A. M.; FERREIRA, C. M. da S.; KOLLER, S. H. "Se não bater, não aprende": educação e direitos da criança e do adolescente em Angola. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.18127>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SIQUEIRA, A. C.; ALVES, C. F.; LEÃO, F. E. A violação dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva de professores. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 3, p. 62-71, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUZA, A. P. L. de; LAUDA, B. V.; KOLLER, S. H. Opiniões e vivências de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade e a proteção contra a violência física no âmbito familiar. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 397-409, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200016>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TITTON, M.; D'AGOSTINI, A. Juventude e educação no contexto do desemprego crônico na Espanha e no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 1, p. 54-73, abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31474>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Trabalho original publicado em 1934).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. (Trabalho original publicado em 1984).

Recebido em: 15.01.2021

Aprovado em: 28.05.2021