

## **UM EMBATE ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NAS ESCOLAS\***

### **UNO SCONTRO DI LEGGE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA SOCIETÀ: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NELLE SCUOLE**

**Hustana Maria Vargas  
Rafael Mario Iorio Filho**

#### **RESUMO**

Esta investigação parte da hipótese de que não existem consensos nas representações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que a inexistência destes consensos acabaria por suscitar, ao invés de administrar, mais conflitos entre atores sociais em jogo. Explora as conseqüências internas de inadequações, contradições e dissensos no campo do direito direcionadas a esse Estatuto, e o modo como estas são absorvidas e representadas pelos atores sociais da relação escola e sociedade. Analisa também as conseqüências externas do fenômeno: na medida em que mecanismos do ECA, como o Conselho Tutelar, apontam a necessidade de novas formas de integração social, como estas estariam operando de fato? A pesquisa incide sobre responsáveis, professores e alunos de escolas privada e pública no Município do Rio de Janeiro, em perspectiva interdisciplinar, envolvendo a sociologia, o direito e a sociolinguística.

**PALAVRAS-CHAVES:** ECA, REPRESENTAÇÕES, ESCOLAS E EFICÁCIA.

#### **RIASSUNTO**

Questa investigazione c'è due ipotesi: prima, non c'è consensi nelle rappresentazioni sul Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), e inoltre che la mancanza di consenso provocherebbe, piuttosto che gestire, più conflitti tra gli attori sociali coinvolti. Esplora le conseguenze di interno lacune, le contraddizioni e le divergenze in materia di legge diretto a questa legge, e come essi vengono assorbiti e rappresentata da attori della scuola e della società. Inoltre, esamina le conseguenze esterne del fenomeno: la misura in cui i meccanismi di ECA può indicare la necessità di nuove forme di integrazione sociale, come in realtà essere operativo? La ricerca si concentra su i funzionari, gli insegnanti e gli studenti provenienti da scuole private e pubbliche, a Rio de Janeiro, in prospettiva interdisciplinare, che coinvolge la sociologia, la linguistica e la legge.

**PAROLE CHIAVE:** ECA, RAPPRESENTAZIONI, SCUOLE E EFFICACIA.

---

\* Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo – SP nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

## 1 - INTRODUÇÃO

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>[1]</sup> (ECA) em 1990 representou a culminância de um processo de intensa mobilização dos movimentos sociais, bem como de amplos setores ligados ao Direito. Sua aplicação tem produzido grande impacto, ao colocar em prática uma nova perspectiva sobre a infância e a adolescência na vida da *polis*. A supremacia dos interesses destes, nas esferas privada e pública, tem sido a tônica da doutrina e da jurisprudência.

No tocante à interface do ECA com os processos de escolarização, aspectos problemáticos têm sido identificados: é voz corrente que os direitos das crianças e dos adolescentes são sempre garantidos pela Justiça e que em função disso a realização das ações educacionais tradicionais restaria dificultada. Os professores e gestores se sentem, muitas vezes, desamparados e surpreendidos a cada vez que a mídia ou a realidade cotidiana informa que um aluno buscou o “seu direito” na Justiça e “ganhou”, obrigando a escola ou o professor a voltar atrás numa decisão tomada ou a tomar. A Justiça, agora mais ágil e acessível, é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares. Este fenômeno tem provocado um deslocamento da arena de composição de conflitos – dos ambientes de convivência (escola) para os tribunais - configurando, desta forma, o fenômeno da judicialização das relações escolares. Nessa hora, diz-se que a educação perdeu (Chrispino e Chrispino, 2008).

Agravando a situação, desconhecimento e disparidade de interpretações sobre o ECA por parte de professores, responsáveis e alunos têm sido relatados através de pesquisas desenvolvidas em diversas partes do país. Destacamos algumas:

1. No **Rio de Janeiro**, o pesquisador e professor da Faculdade de Educação da Uerj, Luiz Cavalieri Bazílio afirma que a autoridade da escola diante do aluno está em crise e que parte dela deve-se à má interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, tanto por alunos, quanto por profissionais da educação. A partir de pesquisa sobre o ECA e a escola pública realizada junto a escolas do Rio de Janeiro entre 2001 e 2004, o professor revelou a visão de alguns professores sobre os Conselhos Tutelares criados pelo ECA: "a escola perdeu autoridade em função dos Conselhos Tutelares". Ao mesmo tempo, o autor cita depoimentos em que o professor, diante de um “aluno bagunceiro”, ameaça mandá-lo ao Conselho Tutelar. Finalmente, observa também a situação inversa: estudantes que não acatam a ordem do professor para saírem de sala de aula, alegando que a medida é contra o ECA. A arena conflitiva é tal, que há casos em que a Guarda Municipal é acionada para resolver conflitos dentro da escola. Sobre tal situação, considera o autor que “a atuação de um agente externo na solução de problemas internos só agrava a situação a médio e longo prazos” (SOCIEDADE, 2008).

2. Em **Pernambuco**, o projeto “Com os pés no chão da escola: resgatando novos caminhos para o ensino fundamental”, desenvolvido por Dayse Cabral de Moura, buscou detectar nas instituições escolares da rede pública de Recife, a maneira com a qual os professores se relacionavam com o ECA . Também ela concluiu que é grande o número de professores que consideram o Estatuto um documento benevolente, capaz de conceder apenas direitos aos estudantes sem tratar de seus deveres. Ressalva, entretanto,

que grande parte do corpo docente não conhece o Estatuto e, por isso, alimenta preconceitos em relação ao documento (OS DESAFIOS, 2008).

3. No **Paraná**, o projeto “ECA nas Escolas”, realizado pelo Departamento de Direito Público da Universidade Estadual de Londrina, com o propósito de apresentar e esclarecer o Estatuto da Criança e do Adolescente aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas, revelou o desconhecimento e a incompreensão a respeito deste instituto, ao acreditarem ser o mesmo uma lei benevolente e permissiva. Com isso, a família, as escolas e até o próprio Estado se furtavam de assumir responsabilidades no cumprimento de direitos e na limitação de atitudes descabidas das crianças e dos adolescentes (CONSTITUIÇÃO, 2008).

Uma revisão exploratória destes trabalhos nos permitiu identificar temas do ECA que têm ensejado mais divergências sobre direitos e deveres, nas representações de professores, responsáveis e alunos. Dentre eles sobressaíram:

a) Sobre **respeito pelos educadores e aos educadores**: a expressão “educadores” compreende professores, pedagogos e todos os que tenham participação direta na formação moral ou intelectual dos alunos. O preceito atinge qualquer forma de desrespeito, desde simples apelido que o professor coloque no aluno, até o desrespeito à integridade física e à liberdade. O direito ao respeito está consagrado pelos artigos 53 e 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente[2] e é a base onde se assenta a integridade física, emocional, moral e cultural do educando. Frise-se, por outro lado, que **o aluno também deve respeito aos diretores, professores, outros funcionários e alunos**. A conduta desrespeitosa do aluno pode ser desde um mero ato de indisciplina até um ato infracional que, conforme define o Estatuto da Criança e do Adolescente, corresponde a qualquer crime ou contravenção. Nestes casos, deve haver a atuação firme, legal e necessária dos educadores, pais, conselheiros tutelares, juízes de direito, promotores de justiça e delegados de polícia.

b) Sobre **“Limites”**: o Estatuto não proíbe a atuação de pais ou professores na imposição de limites aos menores de dezoito anos, os quais, aliás, **têm o direito da recepção dos mesmos** para se desenvolverem adequadamente. Veda-se, apenas, o desrespeito à integridade física e psíquica, o autoritarismo. Crianças e adolescentes não estão, portanto, excluídos da atuação dos pais, educadores e autoridades constituídas quando praticam atos anti-sociais[3].

c) Sobre **conhecimento das propostas educacionais** dos estabelecimentos de ensino pelos pais[4]: os pais têm direitos em relação à escola, como ter ciência do processo educativo e participação na definição das propostas educacionais. Busca-se, com o exercício destes direitos, a integração família/escola. Sucede, no caso, que nem sempre essa integração ocorre de forma a favorecer o processo educacional. Muitas vezes a família produz, em nome deste princípio, ingerência indevida na condução daquele processo.

d) **O Conselho Tutelar**[5]. Não substitui outros serviços públicos e só deve ser acionado quando houver recusa de atendimento à criança e ao adolescente. O objetivo não é, portanto, executar programas, ou seja, ele não substitui o papel da escola. Entretanto, muitos pais procuram o Conselho Tutelar antes mesmo de solicitarem o serviço público. Por exemplo: são recorrentes os casos em que as mães comparecem ao

Conselho alegando que seus filhos estão fora da escola antes de solicitar vaga na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Por outro lado, freqüentemente a escola tem recorrido ao Conselho Tutelar para pedir ajuda na freqüência e permanência dos alunos nesse espaço. Não obstante esse recurso da escola ao conselho, pôde-se perceber que as professoras/direção nem sempre enxergam os conselheiros como aliados na resolução de problemas cotidianos. Muitas vezes, eles são percebidos como antagonistas que atrapalham a dinâmica escolar.

### **1.1 – Problematização**

Eis porque partimos da hipótese de que não existem consensos de representações entre o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, para que ele serve e quais são os seus objetivos. A inexistência destes consensos acaba por suscitar, ao invés de administrar, mais conflitos entre esses atores sociais em jogo.

Essa situação é especialmente problemática pelo menos por dois motivos: a) porquanto o ECA tem sido compreendido como expressão de uma cidadania em construção, cidadania esta que ensejaria, obrigatoriamente, uma nova forma de a sociedade vivenciar o Direito e b) pela problemática alusiva à eficácia da norma que sua aplicação tem evidenciado.

Com relação ao primeiro item, a excelência do modelo organizacional proposto vem expressa no art. 86: "a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto de articulações de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (Sierra, 2008). O ECA, ao reunir Estado e sociedade, faz do Direito uma fonte de integração social, representando os anseios políticos e sociais de uma sociedade ávida por participação (idem).

A determinação mesmo de criação dos Conselhos Tutelares, por exemplo, pode ser entendida como um indicativo de que as sociedades contemporâneas necessitam de novos mecanismos de integração, alternativos aos tradicionais. Segundo Werneck Vianna (1999), a distância entre Estado e sociedade, que era apenas aproximada por partidos e sindicatos, vem encontrando outras formas de participação. Neste sentido, os Conselhos Tutelares mereceriam uma atenção especial, pois seriam capazes de levar a sociedade a participar na efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, passando a instaurar um padrão alternativo de sociabilidade, pelo aprofundamento da relação, regulada pelo Direito, entre Estado e sociedade (Werneck, 1999).

Nessa mesma linha, o ECA contribuiria para a valorização do papel social da família e do seu lugar na produção de bem-estar coletivo. Em suma, são novas formas de "fazer políticas sociais" a serem concretizadas, mas que encontram resistências naqueles que se acomodaram aos nichos de poder de decisão suportados pela fragmentação e centralização das políticas sociais e subalternidade dos seus usuários. São resistências que encontram aqueles que apostam que o trabalho com e para as famílias pode ser uma estratégia eficaz e eficiente para a inclusão social, à medida que potencializa a completude e a convergência dos investimentos públicos, governamentais e não-governamentais, visto ser o grupo familiar um sujeito coletivo e aglutinador de direitos.

Não se trata de não se responsabilizar o Estado ou de familiarizar as políticas sociais, mas, respeitando as distintas formas de organização e estrutura familiar, de favorecer as potencialidades das famílias enquanto organização social, instância de direitos e mediadora de cidadania (Fonseca, 2008).

Já com relação ao problema da eficácia, Sabadell (2003) considera que esta se relaciona, no direito moderno, a fatores instrumentais e sociológicos. Os primeiros dependem da atuação dos órgãos de elaboração e de aplicação do direito, tais como: a) divulgação do conteúdo da norma pelos meios adequados, empregando métodos educacionais e meios de propaganda política e comercial; b) conhecimento efetivo da norma por parte de seus destinatários; c) perfeição técnica da norma; d) elaboração de estudos preparatórios sobre o objeto da norma; e) preparação dos operadores do direito responsáveis por sua aplicação; f) conseqüências jurídicas adaptadas à situação e socialmente aceitas e g) expectativa de conseqüências negativas.

Já os fatores sociológicos ligam-se às condições de vida da sociedade destinatária do direito. “O sistema de relações sociais e a atitude do poder político diante da sociedade civil influenciam as chances de aplicação das normas vigentes” (Sabadell, 2003, 71). Nesse sentido, distingue os seguintes fatores: a) participação dos cidadãos no processo de elaboração e aplicação das normas; b) coesão social; c) adequação da norma à situação política e às relações de força dominante e d) contemporaneidade das normas com a sociedade.

Dentre estes fatores, destacamos a coesão social, entendida como

quanto menos conflitos existam em uma sociedade em determinado momento, e quanto mais consenso haja entre os cidadãos com relação à política do Estado, mais forte será o grau de eficácia das normas vigentes. Este fator indica a forte relação que se estabelece entre legitimidade do Estado e cumprimento das normas por parte da população (Sabadell, 2003, 73).

Em outras palavras, consideramos que a efetividade da lei sustenta-se pelo consenso que se estabelece pelas representações dos atores sociais aos quais ela se dirige como regra (comando geral, abstrato e legítimo emanado de uma autoridade) a ser aplicada em determinados conflitos sociais. Por outro lado, desigualdades inscritas nas leis, muitas vezes contrariando dispositivos garantistas proclamados como juridicamente iguais para todos, por não se atualizarem, acabam por obstar a eficácia de decisões judiciais, tornando-as objeto de críticas por parte da opinião pública. Esse fato contribui ainda mais para enfraquecer as relevantes funções sociais que essas instituições deveriam realizar na sociedade.

Sucedem, assim, que a problemática sobre o desconhecimento e a disparidade de interpretações sobre o ECA anteriormente levantados revelaria sérias distorções no tocante a estas pretensões. Dentre elas: a) quanto à operacionalização de uma nova lógica na organização sóciojurídica da sociedade brasileira, que contribuísse na instrumentalização de uma operação democrática e cidadã através do Direito e b) quanto à eficácia e efetividade da norma, dado que a efetividade da lei sustenta-se pelo consenso estabelecido pelas representações dos atores sociais aos quais ela se dirige como regra a ser aplicada em determinados conflitos sociais.

Por todos esses motivos, entendemos que uma pesquisa empírica que incidisse sobre representações sociais do ECA nas relações provenientes do espaço escolar, poderia auxiliar na discussão de questões tão relevantes como construção social da cidadania e eficácia do direito. Por representações sociais adotamos a conceituação de Serge Moscovici (1981, p. 181): “a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of interindividual communications.” Ao mesmo tempo “ilusórias, contraditórias e verdadeiras” (Minayo, 1998, p. 158), as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social. Para a compreensão dessas representações, a mediação privilegiada é a linguagem. Na expressão de Bakhtin, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) o modo mais puro e sensível da relação social” (apud Minayo, 1998, 174). Por sua vez, a linguagem deve ser interpretada através de estratégias metodológicas próprias. No nosso caso, adotamos a “análise do discurso”, numa perspectiva interdisciplinar, que busca aproximar áreas de conhecimento das ciências humanas e das ciências sociais aplicadas, especialmente a sociologia, o direito, a antropologia e a sociolinguística. O suposto é, enfim, que o conhecimento dessas representações possa auxiliar na discussão sobre o êxito ou não do ECA como elemento de agregação sociopolítica e como lei exemplar em efetividade.

Para buscar essas representações, elaboramos um questionário com 13 questões, visando explorar os principais elementos de dissenso identificados na revisão de literatura. Foi aplicado em responsáveis, professores e alunos de escolas privada e pública, da oitava série/nono ano no Município do Rio de Janeiro. A eleição dessa faixa etária justifica-se pelo fato de, nesse momento, os estudantes já serem capazes de proceder associações entre uma carga valorativa própria e os referenciais advindos da família para a interpretação e juízo das regras de Direito.

As questões, em linhas gerais, procuraram identificar: a) quais são os principais conflitos existentes nas relações entre professores, responsáveis e alunos nas escolas do Rio de Janeiro? b) de que forma a composição desses conflitos tem sido encaminhada? c) quais seriam as representações sobre direitos e deveres do ECA por parte de alunos, responsáveis e professores? e d) a partir destas representações, como o ECA tem sido apropriado e instrumentalizado pela comunidade escolar?

Nosso objetivo principal seria contribuir para a compreensão de pontos específicos do ECA que envolvam a comunidade escolar, buscando, assim, analisar as diferentes representações acerca do Estatuto, que tem como uma de suas metas reger uma convivência escolar mais participativa, efetiva e democrática.

## **2 - ANÁLISE DO DISCURSO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

A perspectiva analítica adotada parte do pressuposto de que um dos fatores que alimentam dissensos reside na lógica do contraditório presente na prestação jurisdicional e em todo o campo do Direito brasileiro, tanto em suas manifestações práticas, como nas teóricas e doutrinárias.

A origem desta lógica, tanto quanto registra a história do saber jurídico, já era encontrada nos exercícios de *contradicta* realizados nas primeiras universidades que ministraram o ensino jurídico durante a Idade Média, particularmente na Itália, berço

européu deste ensino (Berman, 1983). Por ser constituída de argumentação infinita, a lógica do contraditório necessita da manifestação de uma autoridade que a interrompa para que seja dada continuidade aos procedimentos judiciais nos tribunais brasileiros. Na ausência da autoridade formalmente constituída, o contraditório prossegue, sempre descartando a possibilidade de a comunicação tornar-se consensual entre os interlocutores e o auditório.

Sua característica essencial, a despeito de uma estrutura aberta, encontra-se na supressão da possibilidade de os participantes alcançarem concordância, sejam eles partes do conflito, operadores jurídicos ou doutrinadores, o que sugere ausência de consenso interno ao saber produzido no próprio campo e, no limite, falta de consenso externo, manifesto na distribuição desigual da justiça entre os jurisdicionados pelas mesmas leis que lhes são aplicadas e pelos mesmos organismos que lhes ministram a prestação jurisdicional. (Amorim, 2006, p. 107).

É nessa perspectiva que a pesquisa em tela pretende explorar as conseqüências internas de inadequações, de contradições e de dissensos no campo do direito, mais especificamente as direcionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e o modo como são absorvidas e representadas pelos atores sociais da relação escola e sociedade. Pretende também, explorar as decorrências externas desses dissensos nas relações mantidas entre o direito, os tribunais e a sociedade, onde vivem os cidadãos que recorrem aos tribunais em busca de administração para os conflitos que inevitavelmente experimentam.

Nosso trabalho adota como pressupostos teóricos aqueles da Escola Francesa de Análise do Discurso<sup>[6]</sup> e se propõe a estudar particularmente as relações entre a força persuasiva das palavras e os seus usos na constituição da legitimidade do discurso jurídico.

O termo discurso na perspectiva lingüística é um encadeamento de palavras, ou uma seqüência de frases que seguem determinadas regras e ordens gramaticais no intuito de indicar a outro (quem se fala ou escreve) que lhe pretendemos comunicar/significar alguma coisa. Este conceito pode ser compreendido também do ponto de vista da lógica, como a articulação de estruturas gramaticais com a finalidade de informar conteúdos coerentes à organização do pensamento.

Neste sentido, podemos elencar três lugares em que se realizam a produção dos sentidos do discurso. Assim, o objeto de desenvolvimento de nossa pesquisa se baseia sobre estes três lugares de representação que são: o primeiro *topos* é aquele da doutrina política, ou seja, consiste no sistema de pensamento que é resultado de uma atividade discursiva que procura fundar um ideal político referível à construção das opiniões. Ou seja, de uma dogmática política, não atrelada a autores especificamente, mas sim, para usar uma denominação bourdieusiana, ao *habitus*<sup>[7]</sup> e ao capital simbólico dos integrantes do campo político.

O segundo se caracteriza como uma dinâmica de comunicação dos atores político, ou seja, a razão ideológica de identificação imaginária da “verdade” política. Os atores do campo político fazem parte das diversas cenas de vozes comunicantes de um enredo permeado pelo desafio retórico do reconhecimento social, isto é, o consenso, a rejeição ou a adesão. Suas ações realizam vários eventos: audiências públicas, debates,

reuniões, e hoje principalmente, a ocupação do espaço midiático. Precisam de filiações, estabelecendo organizações que se sustentam pelo mesmo sistema de crença política articuladora de ritos e mitos pela via dos procedimentos retóricos[8].

O terceiro se liga às influências do discurso sobre instituições que formam uma cultura política, isto é, o discurso político que não se mantém fechado no campo jurídico mas influencia todas as instituições culturais. Ou seja, este lugar da produção do discurso estabelece as relações entre os atores de dentro do campo e os de fora que revelam opiniões produtoras de conceitos que expandem a cultura relacionada a esse tipo de discurso.

Por outro lado, toda decisão pressupõe uma prática de linguagem, impondo-se mencionar que o discurso decisório é polifônico (pois resulta do somatório das vozes e discursos de diversos atores), sendo possível dele se extrair diversas cadeias de discursos, e, contemporaneamente, faz surgir um novo discurso, pelo que também se apreende a faticidade dos conflitos sociais. Nesse sentido, nos chama a atenção a ideologia[9] que permeia esse discurso, revelando-se na representação social que os atores (responsáveis, alunos e professores) têm acerca das normas que devem ser aplicadas aos conflitos que lhes submetem.

### **3 - A INVESTIGAÇÃO**

A análise do discurso (Charadeau, 1992) associada à perspectiva sociológica bourdieusiana (Bourdieu, 1989), nortearam o tratamento dos dados, que apresentamos em três momentos: o primeiro apresenta sinteticamente os resultados do levantamento realizado através do questionário. O segundo reproduz uma pergunta do questionário e as respostas mais frequentes (excertos), identificando-se o ator enunciador (aluno, responsável ou professor), seguido da análise do discurso a partir de excertos selecionados. Ao final, a título de conclusão, apresentaremos considerações elaboradas a partir dos referenciais adotados.

#### **3.1 - Consolidação do questionário**

Os respondentes do questionário[10] foram: 45 alunos, 9 responsáveis e 4 professores. A faixa etária dos alunos vai de 14 a 17 anos, sendo 23 meninas e 22 meninos. Os pais têm entre 42 e 55 anos, e suas profissões são variadas. Os professores têm entre 37 e 65 anos.

Inicialmente destacamos que as respostas não diferiram substancialmente entre os setores privado e público. Em sua maioria, os respondentes reconhecem a presença de conflitos no ambiente escolar. Em relação aos alunos, os da escola pública relatam a presença de uma maior variedade de conflitos, mas em ambas as escolas sobressaem o desconforto em relação à desordem, à desorganização, à falta de educação e ao abuso de autoridade. Em relação às respostas de responsáveis e professores, também se assemelharam a essas.

O enfrentamento dos conflitos, segundo os respondentes, se dá sobretudo pela via da queixa ou da crítica, sendo pouco utilizados argumentos jurídicos. Entretanto, a maioria dos respondentes diz conhecer o ECA e julga que a escola é um espaço propício a sua aplicação. Para eles, a principal função do ECA é proteger crianças e adolescentes.

Questionados sobre os principais direitos e deveres do Estatuto, aparecem em maior número os primeiros, e dentre eles, direitos alusivos ao tema educação. Outros direitos que sobressaem são ao lazer, à moradia e à saúde. Em relação aos deveres - muito mais escassos - destacam-se os de natureza comportamental, como o trato educado entre os agentes, e o dever de estudar. Apenas um respondente - aluno - interagiu com o Conselho Tutelar, embora uma professora relate que conhece diversos casos entre colegas.

### **3.2 - A análise do Discurso dos Alunos, Responsáveis e Professores**

Dentre as 13 questões abordadas, destacamos, na forma de excertos, quatro que consideramos chave para nossa discussão. Envolvem a presença ou não de conflitos, sua forma de encaminhamento, a noção sobre direitos e deveres inscritos no ECA e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

#### **3.2.1 - EXCERTO: QUAIS SÃO OS PROBLEMAS OU CONFLITOS QUE VOCÊ ENFRENTA NA ESCOLA? ENUMERE OS TRÊS MAIS IMPORTANTES EM SUA OPINIÃO.**

##### **ALUNOS**

1 DESRESPEITO AOS PROFESSORES, DESORDEM DURANTE AS AULAS.

1 A MÁ CONDUTA EM FORMA DE TRATAMENTO POR PARTE DA ORIENTAÇÃO.

1 DESORGANIZAÇÃO E DESORDEM.

**COMENTÁRIO:** As expressões mais recorrentes pronunciadas pelos diversos enunciadores alunos foram “desordem, má conduta, desrespeito” por parte de colegas (alunos) e de professores. O campo semântico dessas palavras sugere uma representação de que o espaço da escola é compreendido como um lugar de ordem e organização, entretanto não percebido efetivamente como tal.

## **RESPONSÁVEIS**

- FALTA DE EDUCAÇÃO
- FALTA DE INTEGRAÇÃO TRIPLA (PROFESSOR, RESPONSÁVEL, ESCOLA)
- FALTA DE PROJETOS CONVINCENTES QUE FAÇA UMA INTEGRAÇÃO ENTRE O ALUNO E SEUS COMPROMISSOS ESCOLAR
- SUJEIRA
- FALTA DE HIGIENE

**COMENTÁRIO:** Os responsáveis, como enunciadores, assim como os alunos, identificam como principais problemas da escola os termos “indisciplina, falta de respeito, falta de noções de civilidade, sujeira, falta de higiene”. Exatamente como na análise anterior, percebemos que o campo semântico dessas palavras sugere uma representação de que o espaço da escola é compreendido como um lugar de ordem e organização, entretanto não percebido efetivamente como tal.

## **PROFESSORES**

- INDISCIPLINA
- FALTA DE LIMPEZA
- FALTA DE DISCIPLINA DOS ALUNOS E RESPEITO
- A FALTA DE LIMITE E NOÇÃO DE RESPEITO POR PARTE DO JOVEM
- A FALTA DE NOÇÕES DE CIVILIDADE NA CONVIVÊNCIA DIÁRIA

**COMENTÁRIO:** Os professores, como enunciadores, assim como os alunos, identificam como principais problemas da escola os termos “indisciplina, falta de respeito, falta de noções de civilidade”. Concordando com a representação de alunos e responsáveis, o campo semântico das palavras dos professores sugere que o espaço da escola é compreendido como um lugar de ordem e organização, entretanto não percebido efetivamente como tal.

**3.2.2 - EXCERTO: ALGUM DE SEUS ARGUMENTOS DE DEFESA É JURÍDICO? OU SEJA, VOCÊ DIZ ESTAR BASEADO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL OU EM OUTRA LEI? QUAL?**

## **ALUNOS**

1 NÃO.

1 DESCONHEÇO DAS LEIS RELACIONADAS A ESSA ÁREA, PORÉM SEI QUE SÃO BASEADAS NA FILOSOFIA DA ESCOLA QUE EU ESTUDO.

**COMENTÁRIO:** Os enunciadores com o uso recorrente de advérbios de negação, ou de expressões com este sentido, como “desconheço”, demonstraram não associar seus pontos de vistas para a defesa de seus direitos a alguma legislação, sugerindo uma fraca construção de consciência cidadã.

## **RESPONSÁVEIS**

- NÃO
- CONSTITUIÇÃO

**COMENTÁRIO:** Alguns enunciadores demonstraram, talvez pelo nível de escolarização mais alto, e como tal de cidadania, usar argumentos legais.

## **PROFESSORES**

- NÃO.
- SIM, MUITAS VEZES CITO ARGUMENTOS JURÍDICOS QUE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DITA E BASEADOS EM LEITURA SOBRE O ASSUNTO.

**COMENTÁRIO:** Da mesma forma que no caso dos responsáveis, estes enunciadores demonstraram, talvez pelo nível de escolarização mais alto, usar argumentos legais.

**3.2.3 - EXCERTO: ENUMERE OS TRÊS DIREITOS E DEVERES MAIS IMPORTANTES DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, EM SUA OPINIÃO.**

### **3.2.3.1 – DIREITOS**

#### **ALUNOS**

1 TER DIREITO A ESCOLA

1 DIREITO DE ESTUDAR

1 DIREITO DE SER CRIANÇA, E TER INFÂNCIA

**COMENTÁRIO:** Os enunciadores apresentaram com mais recorrência o direito a estudar. Tal questão nos leva a concluir que a principal representação das crianças acerca do ECA é ser um garantidor do acesso a escola.

## **RESPONSÁVEIS**

- VIDA E SAÚDE
- LAZER, BRINCAR
- EDUCAÇÃO, ESCOLA

**COMENTÁRIO:** Os enunciadores apresentam as visões de que as crianças devem ser crianças, ou seja, direito a brincar, como também formam consenso com os alunos de que a escola é um direito elencado no ECA.

## **PROFESSORES**

- DIREITO DE SER CRIANÇA, PODER BRINCAR AO INVÉS DE TRABALHAR
- DIREITO AO ESTUDO
- DIREITO DE SER BEM TRATADO E RESPEITADO, MESMO EM CASOS DE TER COMETIDO UM CRIME

**COMENTÁRIO:** Os enunciadores representam, assim como os enunciadores anteriores, que seriam direitos elencados no ECA o direito a brincar e o direito a estudar.

### **3.2.3.2 – DEVERES**

**ALUNOS (respostas majoritária: não sei/em branco)**

1 RESPEITO A LOCAIS PÚBLICOS.

1 AJUDAR O PAI E A MÃE

**COMENTÁRIO:** Interessante notar que a maioria das respostas foi a do desconhecimento dos deveres elencados no ECA. Minoritariamente se representa que seriam deveres do Estatuto o respeito a lugares públicos e ajuda aos pais.

## **RESPONSÁVEIS**

- PROTEGER
- TODOS TÊM DEVER DE PREVENIR A OCORRÊNCIA DE AMEAÇA OU VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
- RESPEITAR OS MAIS VELHOS

**COMENTÁRIO:** Os enunciadores a partir do ECA representam dois grandes deveres: um, ele foi concebido para a proteção das crianças e dos adolescentes; dois, o Estatuto estabeleceria um dever para as crianças, tal seja: respeitar os mais velhos.

## **PROFESSORES**

- DEVER DE RESPEITAR AO PRÓXIMO
- DEVER DE CUMPRIR COM SUAS TAREFAS ESCOLARES, E SE NÃO O FIZER, CABE AO(S) RESPONSÁVEL(IS) ASSUMIR TAL OBRIGAÇÃO
- SER APLICADO DE FORMA IMPARCIAL

**COMENTÁRIO:** Para estes enunciadores “deveres” foram compreendidos em duas perspectivas: a primeira, o Estatuto estabelece dois deveres para as crianças: respeitar ao próximo e cumprir suas tarefas escolares; a segunda, que demonstra uma incerteza do significado do termo “dever”, estes enunciadores concebem ser um dever a aplicação imparcial da lei.

### **3.2.4 - EXCERTO: VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É UM ESPAÇO PARA A APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE? POR QUÊ?**

- SIM, POIS NESSE AMBIENTE É POSSÍVEL IDENTIFICAR OS PROBLEMAS RELACIONADOS A ESSA FAIXA DA POPULAÇÃO.
- SIM, POIS OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DEVEM SER RESPEITADOS NA ESCOLA TAMBÉM.
- SIM. PORQUE A ESCOLA É ONDE AS CRIANÇAS PASSAM MAIOR PARTE DO TEMPO

**COMENTÁRIO:** Verifica-se dos enunciados acima que há consenso entre alunos, responsáveis e professores de que a escola é um espaço de socialização e aplicação das normas inseridas no ECA. Esta constatação nos leva para as seguintes considerações finais.

## **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa pesquisa apontou claramente um descontentamento, por parte dos respondentes, entre o que se representa como a escola desejada e a escola real. A escola desejada aparece como o avesso daquilo que apontam como problemas e conflitos. Ou seja: ao destacar o que compreendem como conflitual, apontam também para o que deveria ocorrer idealmente, caso estes conflitos não existissem. Constatamos, então, existir um consenso entre alunos, responsáveis e professores sobre quais seriam os conflitos enfrentados na escola, e de que esta escola deveria ser um espaço de ordem, disciplina e respeito.

Ocorre, entretanto, que este consenso é percebido apenas por um observador externo. Na arena de convivência interna desses agentes parece não existir uma comunicação a respeito do mesmo. Pelo contrário, existe a sugestão implícita, por parte de cada um dos respondentes, de que seus pensamentos não são compartilhados pelos demais.

Além da existência dos conflitos ser admitida pelas três categorias de respondentes, reconhecem unanimemente que o ECA é a lei própria a se aplicar na escola, pois lá se encontram crianças e adolescentes em grande número. Dizem conhecer o Estatuto e arrolam direitos decorrentes dele, mas não se verifica a mesma facilidade no sentido de inferir deveres correlatos. Tal situação suscita uma análise relacionada à dificuldade generalizada destes atores assumirem responsabilidades em sua convivência, restando a maior parte do discurso culpabilizadora do comportamento do outro.

Nesse sentido verificamos, de certa forma a *contrario sensu* de nossa própria hipótese inicial, que há mais consensos que dissensos em torno da representação do ECA por parte de alunos, pais e professores. Entretanto, como referido, de alguma forma esses consensos não se comunicam no mundo real. Assim, julgamos poder concluir, sobre o problema da eficácia da norma, que pelo menos neste caso ele não começa em sua aceitação ou conhecimento. Nossa análise revelou que pais, professores e alunos estão, de forma geral, em acordo com os princípios do ECA, e que de forma geral não se consideram prejudicados pela sua existência. Em outras palavras, percebemos que o conceito de consenso como atributo prévio da eficácia de uma norma jurídica pressupõe algo além da mera coincidência de opiniões.

No caso em tela parece não ter havido espaço sociopolítico e institucional para que aqueles consensos fossem trabalhados, a fim de instaurarem compromissos sociais. Por outro lado, na medida em que cada agente toma o outro como irresponsável, a instauração de uma rede de comunicação fica obstada, frustrando-se ou dificultando-se a aparição de novos elementos de integração social que superem a velha lógica do Estado-juiz. Caberia indagar, por fim: como tornar eficaz um sistema normativo em que o reconhecimento de direitos se sobreponha ao de deveres, se a existência de um pressupõe o compromisso do outro?

Visando aprimorar uma convivência mais plena em termos de cidadania, em que o Direito funcione no sentido de proporcionar mais Justiça, estes são alguns dos elementos que não podem deixar de ser considerados: para além do consenso em torno da norma, ao cidadão cabe assumir o *quantum* de responsabilidade necessário à sua efetivação. Caso contrário, não só o ECA como qualquer legislação ou instituição jurídica restará inócua para fomentar novas sociabilidades e compromissos ético-jurídicos.

Esse seria, também, um requisito fundamental para darmos um passo além na construção de uma sociabilidade cidadã e democrática, supondo que cidadão é aquele que usufrui os direitos e cumpre os deveres definidos pelas leis e costumes da cidade. Contemplando a soberania, a democracia e a solidariedade, a cidadania é sempre uma conquista coletiva que depende do corajoso empenho de cada um (Dias, 2007).

Em suma, uma concertação na aplicação do ECA exprimiria a visão de Lyra Filho (apud Noletto, 2002: p.153), para o qual “o direito não pode ser compreendido como mera

restrição, - senão enquanto enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade”. Tal visão reflete uma compreensão da titularidade de direitos em perspectiva emancipatória, bastante apropriada para enfrentarmos alguns dos desafios identificados por esta pesquisa, e que necessariamente deverão ser superados no sentido de efetivar a promoção de uma relação benfazeja entre Direito, Educação e Sociedade.

## 5 - REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Stella de. **Juizados Especiais na região metropolitana do Rio de Janeiro**. R. SJRJ, Rio de Janeiro, n. 17, p. 107-133, 2006.

BERMAN, Harold. **Law and revolution**. Cambridge, Harvard University Press, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil - O longo caminho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Charaudeau, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CONSELHO Tutelar: abrindo caminhos para efetivação dos direitos da infância e juventude. Priscila de Melo Basílio. Disponível em [www.unec.edu.br/ics/artigos/ct.pdf](http://www.unec.edu.br/ics/artigos/ct.pdf).

*Acesso em 4 abr. 2009.*

CONSTITUIÇÃO Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Direito à Educação. CAOP da Criança e do Adolescente. Disponível em [http://www.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca\\_igualdade\\_7\\_5\\_1\\_1.html](http://www.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_7_5_1_1.html). Acesso em 14 ago. 2008.

CHRISPINO, Alvaro e CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação em Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

FONSECA, Maria Thereza Nunes Martins. Famílias e políticas públicas: subsídios para a formulação e gestão das políticas com e para famílias. Disponível em [gabi.ufsj.edu.br/Pagina/ppp-lapip/Arquivos/MariaThereza.pdf](http://gabi.ufsj.edu.br/Pagina/ppp-lapip/Arquivos/MariaThereza.pdf). Acesso em 14 ago. 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: R. FARR & S. MOSCOVICI (org.). **Social Representations**. Cambridge: University Press, 1981.

NOLETO, Mauro Almeida. Subjetividade jurídica. A titularidade de direitos em perspectiva emancipatória. In: **Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas**. José Geraldo de Sousa Junior. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

OS DESAFIOS do ECA. Disponível em [http://ceale.fae.ufmg.br/~tambor/materia\\_imprimir.php?txtId=167&catId=](http://ceale.fae.ufmg.br/~tambor/materia_imprimir.php?txtId=167&catId=). Acesso em 14 fev. 2009.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de sociologia jurídica**: introdução a uma leitura externa do Direito. São Paulo: RT, 2003

SIERRA, Vânia Morales Conselho Tutelar: uma identidade em questão.. Disponível em [www.foncaij.org/dwnld/ac\\_apoio/artigos\\_doutrinarios/conselhos\\_tutelares\\_direitos/ct\\_identidade\\_questao.pdf](http://www.foncaij.org/dwnld/ac_apoio/artigos_doutrinarios/conselhos_tutelares_direitos/ct_identidade_questao.pdf). Acesso em 3 ago. 2008.

SOCIEDADE precisa discutir autoridade da escola, armas e ECA. Disponível em [www.adital.org.br/site/noticia.asp?busca=&cod=17381&lang=PT](http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?busca=&cod=17381&lang=PT) - 43k. Acesso em 14 jul. 2009.

WERNECK, Viana, Luiz; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; MELO, Manuel Palácios Cunha; BURGOS, Marcelo Baumann. (1999). **A judicialização da Política e das Relações Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, Revan.

## **ANEXO**

### **QUESTIONÁRIO SOBRE**

#### **O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A ESCOLA**

1. QUAIS SÃO OS PROBLEMAS OU CONFLITOS QUE VOCÊ (OU SEU FILHO) ENFRENTA NA ESCOLA? ENUMERE OS TRÊS MAIS IMPORTANTES EM SUA OPINIÃO.

2. QUE ARGUMENTOS VOCÊ USA PARA DEFENDER SEU PONTO DE VISTA DIANTE DOS CONFLITOS NA ESCOLA? ENUMERE OS TRÊS ARGUMENTOS MAIS IMPORTANTES EM SUA OPINIÃO.

3. VOCÊ (OU SEU FILHO) TEM PROBLEMAS NA RELAÇÃO COM PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS (DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, INSPETORES, SECRETARIA, FAXINEIROS, MERENDEIROS ETC) OU AS FAMÍLIAS? ENUMERE OS TRÊS MAIS IMPORTANTES EM SUA OPINIÃO.

4. QUE ARGUMENTOS VOCÊ USA PARA DEFENDER SEU PONTO DE VISTA DIANTE DOS CONFLITOS NA RELAÇÃO COM PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS OU FAMÍLIAS? ENUMERE OS TRÊS ARGUMENTOS MAIS IMPORTANTES EM SUA OPINIÃO.

5. ALGUM DE SEUS ARGUMENTOS DE DEFESA É JURÍDICO? OU SEJA, VOCÊ DIZ ESTAR BASEADO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL OU EM OUTRA LEI? QUAL?

6. VOCÊ CONHECE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?

( ) SIM ( ) NÃO. EM CASO AFIRMATIVO, COMO VOCÊ TEVE ACESSO A ELE?

( ) ESCOLA ( ) TV ( ) INTERNET ( ) JORNAL ( ) OUTROS. INDICAR:

7. EM SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?

8. ENUMERE OS TRÊS **DIREITOS** MAIS IMPORTANTES DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, EM SUA OPINIÃO.

9. ENUMERE OS TRÊS **DEVERES** MAIS IMPORTANTES DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, EM SUA OPINIÃO.

10. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É UM ESPAÇO PARA A APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE? POR QUÊ?

11. VOCÊ JÁ PROCUROU OU FOI CONVOCADO(A) POR ALGUM ÓRGÃO DO ESTADO (CONSELHO TUTELAR/ VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE/ DELEGACIA/ ETC) POR ALGUM PROBLEMA OU CONFLITO NA ESCOLA? QUAL PROBLEMA?

12. SE A RESPOSTA À PERGUNTA ANTERIOR FOI AFIRMATIVA, VOCÊ PROCUROU OU FOI CONVOCADO(A) POR ALGUM DESSES ÓRGÃOS MOTIVADO(A) POR ALGUM DIREITO ESTABELECIDO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE? QUAL?

---

[1] Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

[2] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...]

II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...]

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento, com pena de detenção de seis meses a dois anos.

[3] Ou atos infracionais, como previsto nos arts. 103 e ss do ECA.

[4] Art. 53. [...] III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[5] Arts. 131 e ss.

[6] “O rótulo ‘Escola Francesa’ permite designar a corrente da análise do discurso dominante na França nos anos 60 e 70. Surgido na metade dos anos 60, esse conjunto de pesquisas foi consagrado em 1969 com a publicação do número 13 da revista *Languages*, intitulado ‘A Análise do discurso’ e com o livro *Análise automática do discurso* de Pêcheux (1938-1983), autor mais representativo dessa corrente. O núcleo dessas pesquisas foi o estudo do discurso político conduzido por lingüista e historiadores com uma metodologia que associava a lingüística estrutural a uma ‘teoria da ideologia’, simultaneamente inspirada na releitura da obra de Marx pelo filósofo Althusser e na psicanálise de Lacan. Tratava-se de pensar a relação entre o ideológico e o lingüístico, evitando, ao mesmo tempo, reduzir o discurso à análise da língua e dissolver o discurso no ideológico.” (Charaudeau e Maingueneau, 2004, 202.)

[7] Categoria criada por Pierre Bourdieu (1983) para definir a estruturação de um raciocínio próprio da relação e práticas dos agentes sociais e seus campos, de forma a legitimar e criar o campo sobre o qual agem. Esse modo de pensar específico dos agentes de um campo de poder é historicamente construído, evoluindo em novas formas de adaptação e reforço de suas convicções, sem, contudo serem atingidos seus princípios essenciais. Ele procura ser maleável aos anseios dos agentes impedidos de adentrar ao campo a fim de que possam se manter as relações de poder como legítimas.

[8] Quanto ao desenvolvimento deste segundo topos semântico é importante a leitura do seguinte trecho de Patrick Charaudeau (2006, p. 79): “Sendo a política um domínio de prática social em que se enfrentam relações de força simbólicas para a conquista e a gestão de um poder, ela só pode ser exercida na condição mínima de ser fundada sobre uma legitimidade adquirida e atribuída. Mas isso não é suficiente, pois o sujeito político deve também se mostrar crível e persuadir o maior número de indivíduos de que ele partilha certos valores. É o que coloca a instância política na perspectiva de ter que articular opiniões a fim de estabelecer um consenso.

[9] Ideologia nos sentidos atribuídos por Bourdieu: “O termo ideologia pretende marcar a ruptura com as representações que os próprios agentes querem dar da sua própria prática: ele significa que não se deve tomar à letra as suas declarações, que eles têm interesses, etc.; mas, na sua violência iconoclasta, ele faz esquecer que a dominação à qual é preciso escapar para o objetivar só se exerce porque é ignorada como tal; o termo ideologia significa também que é preciso reintroduzir no modelo científico o fato de a representação objetiva da prática dever ter sido construída contra a experiência inicial da prática ou, se se preferir, o fato de a ‘verdade objetiva’ desta experiência ser inacessível à própria experiência. Marx permite que se arrombem as portas da doxa, da adesão ingênua à experiência inicial; mas, por detrás da porta, há alçapão, e o meio-hábil que se fia no senso comum douto esquece-se de voltar à experiência inicial a construção douta deve ser posta em suspenso. A ‘ideologia’ (a que seria preferível de futuro dar outro nome) não aparece e não se assume como tal, e é deste desconhecimento que lhe vem a sua eficácia simbólica. Em resumo, não basta romper com o senso comum vulgar, nem com o senso douto na sua forma corrente; é preciso romper com os instrumentos de ruptura que anulam a própria experiência contra a qual eles se construíram. E isto para se construírem modelos mais completos, que englobem tanto a ingenuidade inicial como a verdade objetiva por ela dissimulada e à qual, por outra forma de ingenuidade, se prendem os meio-hábeis, aqueles que se sentem astutos. (Não posso deixar de dizer aqui que o prazer de sentir astuto, desmistificado e desmistificador, de brincar aos desencantadores desenganados, tem boa parte em muitas

vocações sociológicas... E o sacrifício que o método rigoroso exige é ainda maior...).”  
(Bourdieu, 1989, p. 48).

[\[10\]](#) Em anexo.