

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAUENI RAMOS PADILHA

**IMPLICAÇÕES INTERSECCIONAIS DA POBREZA INFANTIL NA GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA**

**CURITIBA
2023**

LAUENI RAMOS PADILHA

**IMPLICAÇÕES INTERSECCIONAIS DA POBREZA INFANTIL NA GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Ana Maria Eyng

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB 9/1191

P123e 2023	Padilha, Laueni Ramos Implicações interseccionais da pobreza infantil na garantia do direito à educação na escola básica / Laueni Ramos Padilha; orientadora: Ana Maria Eyng. – 2023. 95 f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 88-95 1. Direito à educação. 2. Política pública. 3. Direitos humanos. 4. Ensino superior. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD. 20. ed. – 378
---------------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 940
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Laueni Ramos Padilha

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte três, reuniu-se às 15h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado e Prof.^a Dr.^a Thais Pacievitch para examinar a Dissertação da mestranda **Laueni Ramos Padilha**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**IMPLICAÇÕES INTERSECCIONAIS DA POBREZA INFANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA**" que, após a defesa foi **aprovada** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h35. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca, pelas componentes da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: **A banca examinadora destaca a qualidade e relevância do trabalho apresentado. Recomenda sistematização e divulgação da tese, sob forma de publicações qualificadas, compondo artigos, capítulos, livro e comunicações em eventos científicos.**

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

Ana Maria Eyng

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado

Adriane de Lima Penteado

Convidada Interna:
Prof.^a Dr.^a Thais Pacievitch

Thais Pacievitch

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a minha mãe, Jeanine do Rocio Ramos, que sempre esteve ao meu lado acompanhando todos os percursos trilhados por mim durante toda a vida. Agradeço, ainda, por ter me acalentado, me ouvido e confiado no meu potencial em todos os momentos, além de dispor da sua força de trabalho arduamente para que eu conseguisse desfrutar do mestrado desde o início sem interrupção. A resiliência e a persistência que me acompanham certamente foram construídos com seu apoio.

É indubitável que as conquistas que ocorrem durante a vida são apenas a culminância de inúmeros momentos de esforço e dedicação, bem como do apoio de pessoas dos diferentes espaços que perpassamos. Assim, agradeço toda a minha família e amigos que se dispuseram em diversos momentos a me encorajar e persistir, que estiveram comigo, presencial ou remotamente, nesses tempos tão tortuosos, que buscaram me alegrar e me distrair quando percebiam que eu mais precisava e que me ouviram e acalentaram.

Agradeço ao universo que alinhou os encontros e as oportunidades no tempo certo e, dessa forma, possibilitou a interação com a professora Ana Maria Eyng, sem ela essa conquista não seria alcançada tão rapidamente. Com seu incentivo, carinho, compreensão, auxílio, preocupação, cuidado, diálogo e abertura esses dois anos teriam ocorrido de modos bem diferentes. Em muitos momentos me acalentou e buscou estratégias frente às dificuldades e obstáculos em minha vida. Ela transcende seu papel como orientadora e seu espaço acadêmico, tornando-se família.

Agradeço ao grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, que me integraram de braços abertos sempre prontos para me auxiliar, sanar minhas dúvidas e me ajudar nas diferentes instâncias da vida. Aproveito para agradecer a professora Thais Pacievitch que no percurso da graduação já acreditava em meu potencial, me encorajava e compartilhava suas histórias de força e resiliência. Seu comportamento humano é uma qualidade admirável e inspiradora.

Agradeço as professoras Adriane de Lima Penteado e Thais Pacievitch por terem aceitado o convite para a banca. Suas contribuições são edificantes para o desenvolvimento da dissertação, bem como para a ampliação do meu repertório.

Agradeço infinitamente, também, a gestão e as colegas de trabalho do CMEI Cantinho do Céu de São José dos Pinhais que apesar do pouco tempo de convívio sempre agiram com compreensão, contribuindo, dialogando, ouvindo, apoiando e cedendo seus concorridos e ocupados tempos. Sem dúvida a gestão humana possibilitou a concretização da dissertação, serei sempre grata por todo o auxílio.

Por fim, a minha gratidão eterna a todos aqueles que acreditaram, confortaram e ofereceram palavras de carinho nos momentos em que precisei. Aqueles que me corrigiram com amor, me ajudaram a crescer acadêmica e profissionalmente e suscitaram a ampliação dos meus conhecimentos. Minha conquista só aconteceria por toda a base que me apoia. Hoje a conquista é compartilhada.

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza
(SANTOS, 1997)

RESUMO

A dissertação tem como tema central os direitos da infância, com recorte sobre o direito à educação de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil. Os direitos da infância integram os Direitos Humanos e são, portanto, construções históricas, reivindicados progressivamente a partir das necessidades e influências sócio-históricas e políticas, sendo marcados por gerações e/ou dimensões. Os direitos da infância, agrupados quanto à provisão, proteção e participação, têm o objetivo de garantir condições de vida digna às crianças e adolescentes. Entretanto, a desigualdade, a exclusão e a pobreza marginalizam identidades e sujeitos, limitando o acesso aos espaços sociais e aos direitos. A situação de pobreza infantil multidimensional impacta na constituição da identidade e na construção de vínculo e de relações sociais bem como no acesso aos serviços e espaços sociais, entre os quais a educação. Nesse contexto, questiona-se: “Quais as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes?”, tendo como objetivo geral: estabelecer as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes; e como objetivos específicos: descrever a interseccionalidade da garantia de direitos da infância; identificar as relações entre o direito à educação e a pobreza infantil; e interpretar os efeitos interseccionais da pobreza infantil na garantia do direito à educação. A pesquisa delineou-se a partir da abordagem qualitativa, na perspectiva fenomenológica, via pesquisa bibliográfica de revisão narrativa. Os dados de campo são oriundos da pesquisa *A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde, financiada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e pelo Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul*, a qual contemplou estudantes e profissionais da educação e da saúde do Brasil, Argentina, Colômbia, Chile e México. Os autores basilares para a pesquisa foram: Sarmento (2010, 2015), Eyng e Cardoso (2020, 2021), Eyng (2015, 2022), Pinto e Sarmento (1997), Candau (2005, 2014, 2016), Boneti (2018, 2019), Santos (1997, 2020) e Arroyo (2015). A pesquisa apontou que a falta de acesso às condições materiais e imateriais que o ensino remoto requereu salientou a fragilização do direito à educação, sendo que, para os estudantes em situação de pobreza ou pobreza extrema, a falta de acesso configurou a violação de tal direito. Nesse sentido, violar o direito à educação implica em violar todos os demais direitos dos sujeitos da infância e, ainda, pressupõe limitar o conhecimento do mundo e de seus direitos, tendo em vista que o direito à educação é fulcral no que concerne a conhecer para acessar e reivindicar seus demais direitos sociais, culturais e políticos. Desse modo, estabelece-se que o ciclo de violência nega a garantia do acesso, da permanência e da continuidade da educação dessas crianças e adolescentes e, simultaneamente, implica na limitação do conhecimento e no acesso aos demais direitos. Assim, a pobreza infantil, em seu caráter interseccional, fere os direitos das crianças e dos adolescentes, estabelecendo implicações nas múltiplas dimensões de suas vidas.

Palavras-chave: Direito à Educação, Direitos da Infância, Interseccionalidade, Pobreza infantil, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The central theme of the dissertation is the rights of childhood, focusing on the right to education for children and adolescents in situations of child poverty. Children's rights are part of Human Rights and are, therefore, historical constructions, progressively claimed based on socio-historical and political needs and influences, being marked by generations and/or dimensions. Children's rights, grouped in terms of provision, protection, and participation, aim to guarantee decent living conditions for children and adolescents. However, inequality, exclusion, and poverty marginalize identities and subjects, limiting access to social spaces and rights. The situation of multidimensional child poverty impacts the constitution of identity, the construction of bonds and social relationships, and access to services and social spaces, including education. In this context, the following question is asked: "What are the intersectional implications of child poverty on the right to education for children and adolescents?" with the general objective: to establish the intersectional implications of child poverty on the right to education for children and adolescents; and as specific objectives: to describe the intersectionality of guaranteeing children's rights; identify the relationships between the right to education and child poverty; and interpreting the intersectional effects of child poverty in ensuring the right to education. The research was outlined from the qualitative approach, from the phenomenological perspective, via bibliographical research of narrative review. Field data come from the research *Childhood in a humanitarian situation in Latin America and Europe: perspectives on guaranteeing the right to education and the right to health*, funded by the Pontifical Catholic University of Paraná and the Regional Development Bank of the Extreme South, which included students and education and health professionals from Brazil, Argentina, Colombia, Chile, and Mexico. The primary authors of the research were: Sarmento (2010, 2015), Eyng and Cardoso (2020, 2021), Eyng (2015, 2022), Pinto and Sarmento (1997), Candau (2005, 2014, 2016), Boneti (2018, 2019), Santos (1997, 2020) and Arroyo (2015). The research pointed out that the lack of access to the material and immaterial conditions that remote teaching required highlighted the weakening of the right to education, and, for students in poverty or extreme poverty, the lack of access configured the violation of such right. In this sense, violating the right to education implies violating all the other rights of childhood subjects. Also, it presupposes limiting knowledge of the world and their rights, given that the right to education is central in terms of expertise to access and claim their other social, cultural, and political rights. Thus, it is established that the cycle of violence denies the guarantee of access, permanence, and continuity of education for these children and adolescents and, simultaneously, implies the limitation of knowledge and access to other rights. Thus, child poverty, in its intersectional character, violates the rights of children and adolescents, establishing implications in the multiple dimensions of their lives.

Keywords: Right to Education, Children's Rights, Intersectionality, Child Poverty, Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRDE - Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolhas dos estudantes entre quais direitos garantidos para a infância consideram mais importantes na sua vida neste momento.....	72
Tabela 2 – Escolhas dos Profissionais da Educação, entre os direitos garantidos para a infância, dos três que consideram mais importantes na vida de crianças e adolescentes, estudantes de sua escola/rede, neste momento. Todos os direitos relacionados a seguir são afirmados na Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989).....	72
Tabela 3 – Continuidade das aulas após a suspensão das aulas presenciais em função das medidas de proteção contra a Covid-19.....	75
Tabela 4 – Orientação do meio de estudo na continuidade das aulas não presenciais.	75
Tabela 5 – Conhecimento acerca do acesso à computador com conexão à <i>internet</i> nas casas dos estudantes da escola/rede dos profissionais de Educação.	76
Tabela 6 – Percepção dos profissionais da Educação acerca da consideração da realidade (contextos familiar e socioeconômico) dos estudantes nas atividades remotas planejadas pela rede/instituição na qual trabalha	77
Tabela 7 – Principais tipos de atividades de ensino utilizadas pelos professores no período das aulas remotas segundo os estudantes.....	78
Tabela 8 – Formas de avaliação mais utilizadas pelos professores no período das aulas remotas segundo os estudantes.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS DIREITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	24
2.1	O JOGO DE FORÇAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ...	24
2.2	OS DIREITOS DA INFÂNCIA NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS.....	27
3	DESAFIOS INTERSECCIONAIS DA POBREZA INFANTIL	37
3.1	CONFIGURAÇÃO INTERSECCIONAL DA POBREZA INFANTIL	37
3.2	A POBREZA INFANTIL E DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA	40
4	A INTERSECCIONALIDADE DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO	46
4.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	47
4.2	TEORIZAÇÕES CURRICULARES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	51
4.3	MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	57
4.4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	63
5	INTERFACES CONCEITUAIS E EMPÍRICAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA	67
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: ESTUDANTES E EDUCADORES	67
5.2	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DIREITOS DA INFÂNCIA.....	70
5.3	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	74
5.4	SÍNTESE DAS INTERFACES ENTRE OS DADOS	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6	REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como tema central os direitos da infância, com recorte sobre o direito à educação de crianças e adolescentes. O trabalho analisa dados da investigação empírica, que se vincula ao projeto do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A investigação do grupo foi denominada: “A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde”, sob coordenação da orientadora Ana Maria Eyng.

A inquietação acerca da temática advém de toda a minha trajetória de vida. As desigualdades e preconceitos eram frequentemente desvelados às minhas percepções. Durante os estágios realizados no período da graduação, deparei-me com inúmeras concepções e práticas docentes, que violavam os direitos das crianças quanto à identidade e reconhecimento. Alinhada a essas reflexões, a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) perpassou pelas indagações referentes às identidades de gênero, visando a compreender as orientações para a garantia do respeito e alteridade a todos e todas. Durante as aprendizagens geradas a partir da construção e análise dos dados do TCC, foi constatado que reconhecer as identidades de gênero de toda a diversidade é imprescindível, contudo, limitado, se não forem consideradas todas as “fontes” de identidades, que permeiam a integralidade de um sujeito. Portanto, ampliar o olhar sobre os traços das identidades que constituem os sujeitos implica em reconhecer as interseccionalidades e violências, que incidem na constituição identitária e na garantia de direitos. Na construção do projeto, iniciamos pela constatação das lutas e reivindicações históricas de grupos e movimentos sociais pelo reconhecimento, garantia e defesa de direitos. Assim, principia-se que as sociedades se desenvolveram por meio da mobilização de grupos sociais, os quais estabeleceram organizações para a convivência por meio de construções socioculturais. Todavia, essas organizações estão permeadas de relações de poder, as quais geram as desigualdades.

As relações de poder influenciaram no reconhecimento dos sujeitos enquanto cidadãos e, concomitantemente, na seleção de sujeitos sociais, os quais

seriam invisibilizados, como mulheres, crianças e imigrantes. Dessa forma, no transcurso histórico, os direitos humanos foram sendo construídos, a fim de contemplar a garantia de vida dos sujeitos cidadãos.

Em uma perspectiva de assegurar os direitos dos sujeitos na sociedade, houve, em diversas civilizações, a construção dos Direitos Humanos a partir das concepções de cada cultura. Porém, somente no século XX, alguns países se uniram e elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual obteve 48 votos a favor, sob articulação da então recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU).

Cabe pontuar que essa construção possui matriz ocidental e, apesar do título, não dispõe de um caráter universal, pois as concepções quanto à dignidade humana são alteradas conforme cada cultura, podendo ou não serem associadas aos direitos humanos. Além disso, a construção da Declaração não foi realizada pelo conjunto total de países do globo, e sim por uma ínfima parcela, tendo ainda países que se abstiveram da votação. Dessa maneira, é primordial constatar a existência das múltiplas facetas da dignidade humana construídas no contexto de cada cultura, compreendendo o caráter diverso do conceito (SANTOS, 1997).

Desse modo, “[...] a busca por essa essência, a dignidade humana, constitui-se numa construção histórica, marcada por diferentes momentos em diferentes locais no mundo” (BONETI, 2019, p. 19). Os Direitos Humanos são conquistas das reivindicações dos sujeitos sociais enquanto seres humanos, que reclamam por reconhecimento e valorização, mas, acima de tudo, por igualdade e dignidade.

A reivindicação dos Direitos Humanos perpassa pela:

[...] revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação, pode afirmar-se superior aos demais. (COMPARATO, 1999, p. 1).

No entanto, no Brasil, anunciar que há um reconhecimento e respeito frente à igualdade entre todos e todas é, em primeira instância, uma visão romantizada e idealizada. Tendo em vista as desigualdades evidenciadas e os direitos violados continuamente de sujeitos que não correspondem ao padrão da igualdade e ao modelo social, não há possibilidade de conceber que são efetivamente

reconhecidos, valorizados e respeitados. Além disso, em meados do final do século XX, “[...] independente da classe, do grupo social, resgatou-se a imagem do sujeito, o negro, a mulher, o homossexual, os seus desejos e projetos pessoais. Nesse caso, aquele padrão do ser normal a partir do ser igual faliu” (BONETI, 2019, p. 34).

Ao resgatar as identidades socioculturais, que historicamente perpassaram por tentativas de invisibilização, há a manifestação explícita dos preconceitos, estereótipos e discriminações construídos na sociedade. Ainda, há inúmeras reivindicações cruciais para que a equidade e o respeito sejam desfrutados efetivamente por todos e todas, visto que “[...] não é suficiente ter normas e regras institucionais, mas é preciso alterar a própria dinâmica social e cultural” (BONETI, 2019, p. 36).

Assim, o olhar se amplia para a diversidade de sujeitos e espaços, reconhecendo a profundidade e as resistências diárias para a perpetuação da existência da vida. Busca-se reconhecer as lutas e os protagonismos das identidades em diferentes contextos, hierarquias e desigualdades. Por isso, não perceber as múltiplas fontes de identidade que coexistem nos sujeitos é não os reconhecer em sua plenitude.

A ausência do reconhecimento da interseccionalidade das identidades em todos os âmbitos da sociedade gera invisibilidade, negação e sofrimento. No contexto educativo, “[...] os currículos, normas e procedimentos escolares são produtos e, ao mesmo tempo, produtores de discursos e práticas que condicionam mecanismos de silenciamento, ocultamento e negação” (CASTRO, 2012, p. 153) de modo que o direito à educação pode implicar em uma violação do direito à identidade.

Dessa forma, as instituições escolares perpetuam os estereótipos, preconceitos e desigualdades oriundos das relações socioculturais e dos mecanismos de poder, agindo simbolicamente nas questões de identidade, como as de etnia e gênero. Esta é construída em todos os espaços e âmbitos da sociedade e está refletida desde a “[...] arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação tudo opera na constituição de meninos e meninas” (LOURO, 1997, p. 91).

Nessa perspectiva, os documentos orientadores e norteadores delineiam as concepções e práticas educativas, baseando-se em seus princípios e valores e

visando a alcançar, por meio da formação, um modelo de sujeito. Para que uma escola seja aberta e inclusiva, é importante que as concepções e práticas se consubstanciem na inclusão, reconhecimento e valorização das identidades interseccionais e no conhecimento do diferente e do outro.

Por sua vez, refletindo acerca dos sujeitos que frequentam as instituições escolares, o Direito das Infâncias concebe as crianças como sujeitos de direito e cidadãos desde seu nascimento, sendo vital a garantia da vida, identidade, cultura e proteção. Seu desenvolvimento e aprendizagem devem pautar-se no “[...] espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” (ONU, 1989, p. 1), sendo ensinadas para atuarem de modo independente na sociedade. Essa concepção de infância alinha-se ao pressuposto de uma escola inclusiva, a qual desenvolve práticas, que suscitam a constituição identitária dos sujeitos em uma perspectiva da equidade e respeito às diferenças.

Entretanto, consubstanciado na indivisibilidade de direitos, os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade, em que determinados direitos são violados, vivenciam cotidianamente o comprometimento dos seus demais direitos pela razão de que, no “[...] plano da realidade, só é possível verificar a realização dos direitos humanos desde uma perspectiva de conjunto, de tal modo que não nos parece ser possível a realização deste ou daquele direito humano isoladamente” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 41). Assim sendo, durante a infância, as condições socioculturais e econômicas da família influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças e na garantia de seus direitos.

Famílias em situação de vulnerabilidade social são compostas por sujeitos com direitos violados, inclusive crianças. Nessa ótica, “[...] não é possível [...] interpretar a pobreza infantil fora das condições sociais que a produzem. Não é possível compreender a pobreza infantil sem a ligar com a pobreza em geral” (SARMENTO, 2010, p. 179). A pobreza infantil está consubstanciada em dimensões próprias, sendo “[...] um fenômeno complexo e multifactorial” (SARMENTO, 2010, p. 180) e devendo ser compreendida para além dos indicadores econômicos.

A pobreza infantil envolve os âmbitos social e cultural, além do econômico, e impacta na constituição da identidade e na construção de vínculo e de relações sociais. É “[...] demarcada, na ótica de Sarmento e Veiga (2010), por um estado de privação relacionado à: agregado familiar, educação, saúde, habitação e inserção social e sentimento pessoal” (BARBOSA; SOARES, 2021, p. 44).

Portanto, como problema de pesquisa, cabe questionar: “Quais as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes?”, tendo como objetivo geral: estabelecer as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes. Já os objetivos específicos perpassam por:

- Descrever a interseccionalidade da garantia de direitos da infância;
- Identificar as relações entre o direito à educação e a pobreza infantil; e
- Interpretar os efeitos interseccionais da pobreza infantil na garantia do direito à educação.

A metodologia desta pesquisa foi delineada por meio da abordagem qualitativa a partir da qual se dispõe de pressupostos da perspectiva fenomenológica, que se consubstancia nas percepções dos sujeitos, visando à compreensão dos significados que expressam. Desse modo, essa abordagem “[...] enfatiza a *descrição*, a *indução*, a teoria fundamentada e o *estudo* das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). A pesquisa qualitativa dispõe de múltiplas características, como ocorrer em um contexto e ser interpretativa, descritiva, indutiva e significativa. Seu processo de investigação atua como um ciclo, definindo questões para investigar, investigando e gerando novas questões a serem investigadas ou redefinindo as preestabelecidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A fenomenologia é o método que delineou a pesquisa, visto que o estudo buscou “[...] descrever a experiência como ela é, na essência de seu fenômeno, não nas aparências. Parte do princípio de que a realidade só existe na interpretação que é feita dela” (MALHEIROS, 2011, p. 33).

A análise documental visa à coleta de dados de documentos a partir de uma categoria de interesse: “Algumas vantagens do método de análise documental consistem no baixo custo e na estabilidade das informações por serem ‘fontes fixas’ de dados e pelo fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223). Os documentos orientadores desta pesquisa são: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Os dados descritos e discutidos nesta dissertação são oriundos da pesquisa empírica A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde,

financiada pela PUCPR e pelo Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE). A pesquisa contemplou estudantes, profissionais da educação e da saúde do Brasil, Argentina, Colômbia, Chile e México. O roteiro de pesquisa foi compartilhado e respondido pelos sujeitos virtualmente por meio da plataforma do *Google Forms*.

Nesse estudo, são analisados os dados gerais do Brasil, os quais foram sistematizados a partir das respostas de 358 estudantes, 77 profissionais da educação e 18 profissionais da saúde, situados no Paraná, em Pernambuco e no Rio Grande do Sul. A interpretação se deu com vistas a analisar os impactos da pandemia acerca dos direitos da infância no contexto brasileiro, considerando os efeitos interseccionais da pobreza infantil na garantia do direito à educação.

O marco teórico do trabalho de investigação foi constituído via pesquisa bibliográfica de revisão narrativa (CORDEIRO; OLIVEIRA; RENTERIA; GUIMARÃES, 2007) e documental, que permitiu discutir as implicações da pobreza infantil no direito à educação a partir de cinco capítulos, sendo eles: Os direitos nas políticas públicas; Desafios interseccionais da pobreza infantil; A interseccionalidade da garantia do direito à educação no currículo; e Interfaces conceituais e empíricas dos direitos da infância.

Nesse percurso, os pressupostos teóricos em análise se valeram dos conceitos de interseccionalidade (CRENSHAW, 1994, 1997), identidade (SILVA, 2000), direito à identidade e direito à educação (ARROYO, 2015) e pobreza infantil (SARMENTO, 2010).

No desenvolvimento da pesquisa de dissertação, a concepção basilar da interseccionalidade permite estabelecer o diálogo sobre os direitos da infância em situação de pobreza infantil com foco no direito à educação.

O conceito interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), refere-se às variadas opressões e discriminações que um determinado sujeito sofre devido às categorias que o situam, com relação a gênero, classe, raça e etnia entre outras (HIRATA, 2018, p. 62).

O conceito reflete as identidades em múltiplas fontes e dinâmicas da sociedade, as quais constroem sujeitos em sua integralidade. Não é considerado imutável, sendo, então, “[...] uma categoria transitória que liga os conceitos correntes com suas consequências políticas [...]” (CRENSHAW, 1997, p. 248).

O termo visa a “[...] levar em conta as múltiplas fontes da identidade [...]” (CRENSHAW, 1994, p. 54). Uma análise voltada à interseccionalidade suscita a ampliação do olhar, visto que concebe os sujeitos em sua integralidade, aspecto que é delimitado nas análises das categorias isoladamente. Assim, há a promoção de uma perspectiva transdisciplinar a partir do reconhecimento da complexidade das identidades e desigualdades sociais por meio de um viés integrado.

Em síntese, a elaboração da perspectiva interseccional:

[...] refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70, tradução livre).¹

A partir da integração das identidades dos sujeitos, é possível desvelar a complexidade das inter-relações e organizações sociais, pois a interseccionalidade principia “[...] um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo à nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós podemos antecipar” (DAVIS, 2008, p. 78), pela razão de que a sociedade está pautada em relações e disputas de poder, que tendem a buscar a hegemonia. Assim, a interseccionalidade atua como uma “[...] conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177) de modo a desvelar a complexidade das construções e relações sociais.

As perspectivas interseccionais delineiam o reconhecimento das diferentes identidades que constituem um sujeito, o qual experiencia diversas categorias socioculturais simultaneamente. A identidade humana é uma dimensão construída durante as interações sociais dos sujeitos em um contexto, tempo e espaço. É inerente a todos os seres humanos e relaciona-se com o princípio da dignidade humana. Nessa perspectiva, “[...] integra o rol dos direitos da personalidade, ou seja, daqueles direitos que têm por objeto os atributos físicos, psíquicos e morais da

¹ Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. L’approche intersectionnelle va au-delà d’une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d’oppression opérant à partir de ces catégories et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales (BILGE, 2009, p. 70).

pessoa em si, os seus prolongamentos e as suas projeções sociais” (FRASER; LIMA, 2012, p. 351).

A identidade pode ser caracterizada como “[...] simplesmente aquilo que se é” (SILVA, 2000, p. 74). Todavia, a identidade está imbricada no conceito de diferença. Logo, afirmar uma identidade implica em uma sequência de negações de tantas outras.

Portanto, identidade e diferença são interdependentes e atuam como produtos de uma criação linguística, a qual é consubstanciada em uma diferenciação. Suas construções ocorrem no meio sociocultural a partir das relações estabelecidas. Não são consideradas fixas e imutáveis, uma vez que a afirmação de uma identidade ou diferença pressupõe uma base de significados gerados por meio da linguagem (SILVA, 2000).

Em semelhança a todas as produções e construções da sociedade, a identidade é, concomitantemente, implicada pelas relações de poder e disputas que circundam as relações sociais.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. [...] A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Dessa forma, as relações de identidade e diferença pautam-se nas distinções e classificações, que, constantemente, geram hierarquias. As definições dessas hierarquias são estabelecidas pelos sujeitos detentores de poder, os quais classificam as identidades, concebendo determinadas como “normais”. “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 83). Em decorrência, resulta em uma perspectiva de valor e relevância apenas para as identidades reconhecidas pelos sujeitos de poder.

O direito à educação, conforme estabelecido nas políticas públicas, permite compreender a multidimensionalidade, que configura sua efetivação. O direito à educação no Brasil visa ao acesso, à permanência e à aprendizagem em instituições escolares de todos e todas desde a infância. Está consubstanciado em diversos documentos legais, internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos

Direitos Humanos (DUDH) (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (2010). “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária” (BOBBIO, 1992, p. 75).

A perspectiva da universalidade articula-se com o direito à educação de maneira que é assegurado, no campo teórico, o acesso a todos e todas. Porém, as instituições escolares tendem a uma padronização de cultura, comportamento, conhecimento e identidade: “Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerando universal” (CANDAU, 2000, p. 158).

Assim, as identidades que não se aproximavam do padrão foram marginalizadas e invisibilizadas. Desse modo, há uma distância entre a escola e os sujeitos, que a frequentam. Estes, ao iniciarem a participação nos meios escolares, são obrigados a compreender outras formas de pensamento, comportamento e cultura, nas quais não se reconhecem. Logo, além de visarem à aprendizagem do conhecimento construído, ainda precisam se adaptar a um contexto, que não os valoriza. “Reconstruções históricas de nosso sistema escolar [...] têm mostrado que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos” (ARROYO, 2015, p. 18), a qual é perpetuada pela cultura e pelas estruturas elitistas e conservadoras.

No entanto, não há de se descreverem identidades e sujeitos marginalizados apenas como passivos e receptores. A educação é permeada por resistências e reivindicações. Por isso, é imprescindível reconhecê-las e percebê-las como advindas de sujeitos, que, concomitantemente, dispõem do direito à educação. Em um viés histórico, as presenças afirmativas das diferentes identidades, “[...] afirmando-se sujeitos de direitos [...] pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes” (ARROYO, 2015, p. 18).

Nessa visão, as presenças afirmativas dos coletivos lutam por reconhecimento de direitos, concomitantemente coletivos, em contraposição aos

enfoques de normalização e normatização recorrentes. O enfoque atual perpassa pela garantia dos direitos individuais, mas esse viés delimita o avanço das reivindicações coletivas. O avanço que se busca está “[...] no reconhecimento dos processos de negação-affirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais” (ARROYO, 2015, p. 21); ou seja, delimitam o reconhecimento das diferentes identidades e suas interseccionalidades.

O direito à educação, assim, reconhece e é assegurado a apenas identidades e culturas determinadas de modo que a “[...] garantia tão desigual do direito à educação termina reproduzindo a segregação social e racial” (ARROYO, 2015, p. 26). Por essa razão, reconhecer as identidades e suas interseccionalidades no contexto sociocultural é condição impreterível para que o direito à educação esteja em consonância com a dialética existente entre igualdade e diferença e suscite a garantia do princípio da dignidade humana.

Não obstante, no âmbito da Educação, os modelos homogêneos tendem a invisibilizar as diferenças socioculturais e as identidades. Dessa forma, o modelo econômico atual e os interesses internacionais contrapõem os direitos humanos, inclusive o direito à identidade. As consequências dessas ações refletem na violação dos direitos da pessoa humana em virtude da condição da indivisibilidade dos direitos.

Com base na afirmação de que “[...] nada surgiu por acaso, ou simplesmente pela boa vontade dos governantes” (BONETI, 2019, p. 19), é possível compreender que toda e qualquer construção coletiva de programas e projetos para desenvolvimento social e econômico é consubstanciada em princípios e valores ideológicos e culturais, que remetem a determinados interesses, os quais podem não desfrutar de concepções inclusivas, democráticas, solidárias e plurais.

No âmbito educacional, práticas com princípios excludentes e meramente voltados à eficácia e eficiência reforçam o *status quo*, as desigualdades, as violações de direitos e a negação das diferenças. Além disso, enfocando na Educação Básica, os sujeitos desse nível estão em processo de descoberta do mundo e de si mesmos e de construções identitárias individuais e coletivas.

Portanto, reduzir suas experiências a apenas questões práticas e do mundo do trabalho bem como ao *ranking* de avaliações que desconsideram o contexto social, sem promover o desenvolvimento da identidade, do autoconhecimento, da autonomia, dos princípios éticos enquanto ser humano convivendo em sociedade

como também suscitar a reflexão e desvelar as relações socioculturais, econômicas e políticas, implica em formar indivíduos não pensantes, capazes somente de reproduzir o *status quo* e manter a subordinação nas relações de interesses e poder.

2 OS DIREITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No desenvolvimento deste capítulo, contempla-se o propósito de situar concepções, princípios e valores legitimados no campo das políticas públicas para a infância.

O campo dos direitos, no âmbito das políticas públicas, está consubstanciado na perspectiva da garantia da vida humana, porém está imerso no jogo de interesses e forças originado pela busca e manutenção do poder. Nessa ótica, as disputas geram a luta por poder, espaço, reconhecimento e valorização, mas, sobretudo, pela legitimação das concepções, princípios e valores de um determinado grupo.

Este capítulo aborda, inicialmente, os processos e influências na formulação e efetivação das políticas públicas bem como o modo como os interesses locais são influenciados pelos internacionais, impactando nos diversos campos da sociedade, inclusive no da educação. A discussão desses aspectos se referenda nos estudos de Boneti (2018), Lopes, Cunha e Costa (2013) e Ball (2001).

A partir da análise sobre o campo e o jogo de influências na formulação das políticas públicas, a reflexão adentra no debate sobre as políticas da infância. No tópico, há um recorte enfocando os direitos da infância imersos no contexto dos direitos humanos e trazendo para o texto as contribuições dos estudos de Santos (1997), Pinto e Sarmento (1997), Candau e Sacavino (2013), Eyng e Cardoso (2020), Castro (2021) e Ariès (1986). São, também, considerados documentos das políticas da infância, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

2.1 O JOGO DE FORÇAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este tópico propõe-se a conceituar o Estado e as políticas públicas, visando a subsidiar a compreensão da organização social, que está pautada nos interesses de cada grupo social e na luta pelo poder, gerando as desigualdades e as violações de direitos, aos sujeitos que não condizem com o modelo de sujeito idealizado socialmente, pelos interesses do grupo que detêm o poder em cada período histórico.

Nessa visão, a organização social consubstancia-se e opera a partir de um nexo de forças sociais e políticas, as quais estruturam o Estado, sendo este uma instituição não neutra, que emerge de diversas naturezas e interesses conflitivos. No contexto hodierno e na “[...] nova configuração social, econômica e política, introduzem-se elementos novos na estrutura social, os quais ofuscam os limites e os interesses de classes pela própria feição nova do espaço da atuação econômica” (BONETI, 2018, p. 13).

O espaço da atuação econômica tornou-se globalizado, onde os interesses internacionais atuam nos âmbitos nacionais. Desse modo, a política nacional se perpetua e renova por meio das diferentes conexões, transformando-se em um “[...] produto de um nexo de influências e interdependências” (BALL, 2001, p. 102) complexas e interconectadas. O nexo entre o local e o global ocorre por meio de dois processos: hibridização e reinterpretação (BALL, 2001).

A hibridização reflete a concepção de que não há transposições puras ou determinadas, pois contextos e sujeitos possuem lentes e posicionamentos diversos conforme seus interesses, conhecimentos, formações e intenções e dispõem de “[...] movimentos constantes e divergentes de ideias, ideologias, pessoas, imagens, tecnologias, eventualmente concebidos como estáveis pela incapacidade de nossos dispositivos para identificar e lidar com o movimento” (LOPES; CUNHA; COSTA 2013, p. 395). Assim, toda lógica é mesclada e combinada entre o local e o global, por vezes não intencionalmente, e reinterpretada. A concepção de reinterpretação pressupõe “[...] a ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393). A hibridização e a reinterpretação ocorrem sem regras fixas ou normas, são naturais, necessárias e mantêm-se alinhadas à visão matriz, sendo reforçadas determinadas ideias em detrimento de outras.

Em outro processo correlacionado, denominado tradução, discutido por Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 398), a noção perpassa pela “[...] possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia”. Esse processo altera o sentido de Política de modo que esta:

[...] deixa de ser o resultado de uma profusão de sentidos de diferentes contextos, mas passa a ser pensada como constituída por uma gramática, cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação. A

política pode ser pensada com base na noção de jogos de linguagem de Wittgenstein, pois 'as lógicas são dependentes do contexto' e no contexto de uma política o que é significado depende de regras próprias deste contexto (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Assim, o processo de tradução ocorre incessantemente gerando múltiplas recontextualizações, reinterpretações e significações por meio de jogos de linguagem e discursos. Em convergência, os três processos, hibridização, recontextualização e tradução, geram “[...] a tentativa de romper com leituras lineares ou verticalizadas das políticas” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 396) e seus ciclos bem como desvelar as relações e lógicas entre o global e o local.

Nessa perspectiva, “[...] os tradicionais limites nacionais estão seriamente atingidos pela invasão da universalização das relações sociais e econômicas” (BONETI, 2018, p. 12). Desse modo, a teoria do Estado, que o compreende como uma instituição neutra, regido pela lei e a serviço de todos os segmentos sociais, é ingênua e simplória, visto que dissimula os interesses e objetivos específicos. Entretanto, a teoria que aponta a relação de dominação direta da ação das classes dominantes para com o Estado, apesar de genuína, “[...] é reducionista por não considerar o poder de força política que têm outros segmentos sociais não pertencentes à classe dominante” (BONETI, 2018, p. 13). Cabe, porém, reconhecer o papel do Estado enquanto regulador, o qual visa à sua perpetuação por meio de duas organizações: o controle social, reprimindo por meio de leis e meios alternativos de subsistência; e a transmissão de valores e normas, esta efetivada, concomitantemente, pelo aparelho ideológico da Educação. Dessa forma, os sujeitos, “[...] por educação, tradição e hábito, reconhecem as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (MARX, 2013, p. 526). Apesar de simplificar as relações de sociais e de poder, são aspectos significativos a serem considerados como contribuição dessa teoria do Estado.

Assim sendo, assume-se uma terceira teoria do Estado, com o “[...] entendimento de que o Estado se constitui de uma instituição não neutra, resultante de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil” (BONETI, 2018, p. 17).

Dessa maneira, o Estado não é monolítico, sendo envolvido e influenciado pela dinâmica do jogo de forças entre os grupos sociais. O Estado é composto por mecanismos de consenso e de coerção, sendo essa última utilizada com vistas à

manutenção hegemônica, demandando respostas com um teor mais racista, penal, disciplinador e autoritário.

As políticas públicas, nesse contexto, estão vinculadas à teoria de Estado de modo que estão imersas no contexto de disputas de forças, interesses e objetivos específicos. Conceitua-se política pública como “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder” (BONETI, 2018, p. 18). Assim, são construídas coletiva e socialmente a partir das disputas de poder e conjugação de interesses.

Nos tempos atuais, a elaboração de uma política pública procede de determinados fatores, como “[...] os interesses da expansão do capitalismo internacional, explicitados pelas elites globais” (BONETI, 2018, p. 15), a “[...] correlação de interesses originados no contexto nacional, das classes dominantes e dos vários segmentos que compõem a sociedade civil” (BONETI, 2018, p. 16) e a efetivação no contexto local (BONETI, 2018, p. 17).

Na perspectiva do primeiro fator, as elites globais constroem estratégias e meios para ampliarem seus poderes e “[...] possibilidades de interferirem no caráter e na operacionalização das políticas públicas de países periféricos” (BONETI, 2018, p. 15). Nessa definição, encontra-se o Brasil, o qual é corriqueiramente espaço para financiamento de projetos e programas de organismos internacionais com discursos de investimento para melhoria do país. Todavia, o interesse específico da força das elites remete ao capitalismo global, o qual vincula melhoria a modelos homogêneos de desenvolvimento econômico e social (BONETI, 2018). Essa condição amplia e aprofunda os índices de desigualdades sociais e violações de direitos.

2.2 OS DIREITOS DA INFÂNCIA NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

Este tópico visa a discorrer sobre os direitos humanos, a infância e os direitos da infância com base na compreensão de que os direitos não são estáticos ou estáveis e, sim, que estão pautados em um campo de disputa, o qual exige uma incessante reivindicação e luta, para que os direitos conquistados sejam mantidos e reelaborados sempre que necessário.

Destarte, em um mundo globalizado, diversas fontes de poder e influência atuam, a fim de construir uma sociedade conforme o modelo idealizado por cada grupo social. No entanto, o jogo de forças impera de modo a perdurar as mudanças

constantes e as disputas incessantes. Nesse jogo de forças, em busca de poder, atuam diferentes grupos locais e globais, como representantes do Estado, grupos conservadores, Organizações Não Governamentais (ONG) e movimentos sociais, visando a inserir suas formas para conceber o mundo e a organização social.

Imerso nesse contexto, emergem os Direitos Humanos, os quais foram construídos no século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a partir da perspectiva eurocêntrica, a qual possui meios próprios de conceber a dignidade humana e, desse modo, não podem ser considerados universais. O conceito da universalidade dos Direitos Humanos pressupõe uma categoria presunçosa, visto que a construção dos direitos ocorre em uma localidade, transpondo para o globo de maneira a impor a concepção de uma cultura hegemônica. Nessa ótica, a globalização não é natural: “[...] aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo” (SANTOS, 1997, p. 14), sempre imposto de cima para baixo, de forma que a “[...] abrangência global era obtida à custa da sua legitimidade local” (SANTOS, 1997, p. 19).

A perspectiva que visa a se contrapor à matriz ocidental hegemônica e eurocêntrica perpassa pela alteração da própria concepção dos Direitos Humanos, reconceitualizando-os como multiculturais. O multiculturalismo, nessa perspectiva, atua como uma “[...] pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo” (SANTOS, 1997, p. 19).

As culturas, nessa visão, são compreendidas como dinâmicas e diversas, as quais possuem versões diferentes e, por vezes, divergentes acerca da dignidade humana no interior de suas organizações, sem necessariamente vinculá-las aos termos dos Direitos Humanos, e são caracterizadas como incompletas nas formas como a concebem. Portanto, ampliar “[...] a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos” (SANTOS, 1997, p. 22).

Assim, os Direitos Humanos são construções históricas marcadas por progressivas gerações de direitos, as quais vinculam-se às condições e compreensões sociais de cada período. Em consonância,

[...] os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem todos de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Além disso, são concebidos como direitos inerentes e inalienáveis a todos os sujeitos sem distinção ou diferenciação.

No transcurso histórico, ocorreram três fases de desenvolvimento de direitos, compreendidas a partir das gerações de direitos humanos, as quais foram sendo progressivamente construídas segundo as concepções dos sujeitos em seus tempos e espaços, sendo eles individuais, sociais ou transindividuais. Estes, baseados na condição inexorável da igualdade e diferença, “[...] necessitam de processos educativos formais e informais para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos” (EYNG, 2013, p. 30), visando à construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática e plural. O conjunto das gerações de direitos promovem, pois, a garantia da dignidade humana e a perpetuação da vida.

Historicamente, em um contexto de revoluções, a burguesia reivindicava pelo seu direito à liberdade como direito individual, cabendo ao Estado o papel de não interferir ou impedir. Por isso, são direitos que “[...] tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado” (BOBBIO, 1992, p. 20).

Em um segundo momento, foram construídos os direitos políticos, “[...] os quais [...] concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente como autonomia” (BOBBIO, 1992, p. 20), suscitaram a participação frequente dos grupos imersos no poder político. O segundo e o terceiro momento explicitados por Bobbio situam-se na segunda geração de direitos.

Em um terceiro momento, foram reivindicados os direitos sociais, culturais e econômicos, os quais requerem do Estado uma postura positiva para garantir a igualdade. Essas reivindicações explicitam novas perspectivas e concepções bem como o “[...] amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado” (BOBBIO, 1992, p. 20). A terceira, a quarta e a quinta gerações de direitos voltam-se a uma percepção coletiva e transindividual, em que estão situados os direitos à solidariedade,

identidade, participação e paz. Ao Estado, cabe a ação positiva, para promover e garantir esses direitos.

Apesar de as construções e reivindicações de direitos apresentarem-se de modo cronológico por meio das gerações, é imprescindível compreender que “[...] suas espécies são sempre – com relação aos poderes constituídos – apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes, ou obter seus benefícios” (BOBBIO, 1992, p. 9), de modo a perpetuar a dignidade humana e a vida nas organizações estabelecidas na sociedade.

As discussões acerca dos Direitos Humanos são urgentes nas sociedades hodiernas, nos âmbitos locais e globais, devido às constantes violações e compreensões deturpadas dos direitos. Os “[...] Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 59), permeando todo o cotidiano.

A consolidação de documentos oficiais, os quais garantem no âmbito do discurso os Direitos Humanos a todos os sujeitos em contexto nacional e internacional, é significativa por se tratar de uma condição jurídica para a efetivação no cotidiano. Todavia, é primordial que a concepção e a própria dinâmica social dos sujeitos sejam alteradas.

Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60).

Assim, o campo educacional dispõe de um papel significativo para alteração e ampliação de pensamento e compreensão dos sujeitos, promovendo o conhecimento de si e dos outros, por meio da inter-relação, do diálogo e do respeito.

Um documento oficial significativo para a garantia dos Direitos Humanos, além da Constituição Federal (1988), é o Plano Nacional de Direitos Humanos, com sua primeira edição em 1996. O Plano consolida

[...] uma mudança na concepção de direitos humanos, já partilhada anteriormente por organizações de direitos humanos, mas pela primeira vez adotada e defendida pelo governo brasileiro na história republicana,

segundo a qual os direitos humanos devem ser os direitos de todos: a cidadania plena não deve estar limitada, como na tradição brasileira, às elites. As não elites são sujeitos plenos de direitos (NETO; PINHEIRO, 2015, p. 3).

Entretanto, a conjuntura brasileira atual (2018-2022) não reflete uma continuidade na defesa dos direitos, evidenciando um retrocesso significativo. O Brasil sofreu inúmeros ataques acerca da garantia dos direitos humanos devido ao aumento de poder das perspectivas conservadoras nos últimos anos. Tais visões conservadoras, corriqueiramente, expressam concepções, palavras e ações contrárias aos estabelecidos nos documentos oficiais, que promovem a garantia dos Direitos Humanos no campo teórico.

Assim, a atual fase dos direitos humanos é complexa, sendo estes constantemente desvalorizados “[...] numa correlação de forças que desfavorece as conquistas da classe trabalhadora [...], representando grande retrocesso no campo das políticas sociais” (COSTA; MAIOR; SILVA, 2020, p. 75) e no campo dos direitos.

Os retrocessos no campo dos direitos implicam na vida de todos os sujeitos na sociedade. Porém, as identidades mais afetadas são as que já se encontram em situação de marginalização e exclusão, como mulheres e crianças.

Hodiernamente, ainda há os sujeitos que sofrem por diferentes preconceitos, estereótipos e discriminações pelas suas identidades socioculturais, que coexistem e são interseccionais. Em um viés de gênero e geração, a luta deve articular-se “[...] não apenas contra a opressão sexual das mulheres, mas também contra outras formas de dominação e de desigualdades baseadas em racismos, heterossexismos e exploração por classe social” (HENNING, 2015, p. 103).

A vulnerabilidade social afeta os sujeitos e suas famílias, inclusive crianças, as quais necessitam de cuidados e proteção dos adultos. Nessa perspectiva, as crianças que estão situadas nas condições de vulnerabilidade sofrem pela violação de seus direitos humanos e, concomitantemente, dos direitos da infância.

A infância, historicamente, esteve condicionada a contextos de exclusão e invisibilidade dos sujeitos dessa etapa de vida, concebendo-os como incompletos e “[...] gerando a penosa missão da labuta no presente com a aposta de uma existência social no futuro” (CASTRO, 2021, p. 44), a partir da visão adultocêntrica e desenvolvimentista. Além disso, ainda havia a concepção de que as crianças eram seres frágeis e instáveis, tendo a educação como meio pelo qual a sociedade “[...]

prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (DURKHEIM, 1955, p. 38). Isto é, esses sujeitos tornavam-se seres sociais somente após uma transformação e compreensão do contexto em que estavam inseridos por meio da socialização.

No transcurso histórico, a infância, enquanto etapa de vida, sempre existiu. Todavia, foi somente a partir do fim do século XVII que esta tornou-se uma categoria social, em que as especificidades das crianças foram reconhecidas e, então, foram criados espaços próprios para a permanência e desenvolvimento destas. Duas mudanças alteraram progressivamente a concepção social da infância.

Em primeira abordagem, a “[...] escola substituiu a aprendizagem como meio de educação” (ARIÈS, 1986, p. 11). Desse modo, a criança passou a frequentar espaços distintos dos adultos e a aprender sem o contato direto com as vivências adultas.

Na segunda abordagem, conta-se com a instituição família, a qual passou a ser um “[...] lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes” (ARIÈS, 1986, p. 11). Portanto, em uma relação recíproca, ambas as mudanças contribuíram para a alteração na concepção de infância, a qual passou a receber grande ênfase com relação à educação das crianças.

A organização familiar se estruturou de forma a reconhecer o sujeito criança pertencente àquele grupo social de modo que “[...] a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, [...] e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela” (ARIÈS, 1986, p. 12). Em síntese, a alteração de pensamento impactou diferentes áreas sociais, como família, educação, espaços de convivência bem como o número de habitantes e a organização intrafamiliar.

Em uma perspectiva sociológica, a infância é uma categoria social e geracional de marcação identitária em processo incessante de (re) construção no meio em que está inserida. Progressivamente, as “[...] perspectivas críticas incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” (SARMENTO, 2015, p. 33), ampliando a concepção de infância a partir do reconhecimento das efetivas especificidades das crianças.

Além disso, considera-se pertinente o estabelecimento da expressão “infâncias”, uma vez que cada contexto (re)elabora uma concepção, condição, valores e princípios para a vivência dessa categoria, gerando um conceito

heterogêneo, plural e diverso. Assim, as crianças são concebidas como “[...] ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, a vida de si mesmas e da sociedade em que vivem” (JAMES; PROUT, 1990, p. 8), sendo estas completas e integrais, compreendidas em sua completude biopsicossocial.

A alteração no modo de conceber a criança, enquanto ser ativo, promoveu o “[...] reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20). Portanto, as diversas infâncias são produtoras de conhecimento e cultura imersos em seus contextos, agindo sobre ele e significando suas ações. A criança cria e recria, elabora e imagina, reinterpreta a realidade e ressignifica o meio onde está inserida. No entanto, não está isenta das influências desse espaço, visto que as “[...] culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é [...] extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22).

Desse modo, a cultura infantil não emerge de um vazio social. Esta encontra-se nas condições sociais em que a criança vive, se inter-relaciona e significa. Nos tempos vigentes, cabe, ainda, pontuar a influência que a globalização, a tecnologia e as mídias exercem na constituição das infâncias.

A criança, sujeito e ator social, foi, por diversas vezes, conceituada e idealizada no imaginário social com base nas perspectivas eurocêntricas no norte global. Progressivamente, em uma perspectiva decolonial², as infâncias que não eram representadas pelo norte global emergiram do Sul com vistas a explicitar as realidades locais.

Dessa forma, considera-se que a criança localizada no distante Sul global promove a visibilidade de diferenças e particularidades em relação a tal visão universalizada da criança. Nesse contexto, uma pluralidade de

² O termo “descolonial” apresenta-se em diversas literaturas com o intuito de se distanciar ou contrapor o colonial. Contudo, progressivamente, o termo foi alterado para “decolonial”. Com base em Walsh (2009a, p. 14-15), “[...] suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, interve- nir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”.

infâncias, em termos de diversidade cultural, torna-se, então, destacada, ainda que personificada nas formas periféricas de infância e subjetividade (CASTRO, 2021, p. 64).

Além da distinção entre as crianças do Sul e do Norte globais, ainda há a heterogeneidade em uma mesma localidade, visto que as condições sociais experienciadas por elas produzem diferentes infâncias. A classe social, a etnia, o gênero e a cultura em que estão inseridas bem como o contexto familiar, o nível de escolaridade dos pais e meios para mobilidade social, entre outras condições, influenciam a construção das diferentes culturas de infância. Assim, deve-se considerar:

[...] a multivariabilidade sincrônica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social. Em simultâneo, é necessário considerar os fatores dinâmicos que possibilitam que cada criança na interação com os outros produza e reproduza continuamente essa estrutura (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 23).

A busca por novas concepções acerca das infâncias transcorreu após 1989 a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). A Convenção instaurou a concepção da criança como sujeito ativo e de direitos, os quais devem ser garantidos com vistas à criança na etapa em que se encontra, em sua categoria identitária, e não na perspectiva do que esta pode “vir a ser”. As crianças, enquanto atores sociais, possuem vozes, ações, interesses e necessidades, as quais devem ser ouvidas a partir de suas expressões.

Os direitos da infância baseiam-se na abordagem multidimensional no estudo sobre a pobreza infantil, a qual “[...] considera que o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais” (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1100), visando à elaboração de condições e possibilidades para a efetivação dos direitos. Desse modo, os direitos da infância intentam reduzir as múltiplas facetas das violências e condições de pobreza infantil.

Os direitos da infância estão consubstanciados em três bases estruturantes e são caracterizados por sua condição de interdependência, sendo eles: proteção, provisão e participação. A efetivação desse conjunto de direitos permite a superação das condições que os violam, as quais “[...] situam a infância num cenário contemporâneo caracterizado pela pobreza infantil, em cotidianos eivados de violências” (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1100).

Os direitos de proteção visam à garantia da integridade física e emocional da criança, relativos à proteção “[...] do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos etc.” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 19). Os de provisão englobam o provimento das necessidades, garantindo os direitos sociais, “[...] de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 19), família e cultura. Enquanto os direitos de participação, tidos como um amplo progresso frente aos direitos da criança, contemplam os “[...] direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (SOARES, 1997, p. 82).

Em consonância com os documentos internacionais, o Brasil elaborou e promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o qual visa a assegurar os direitos desses sujeitos em todos os âmbitos da sociedade. Nas disposições preliminares, já caracteriza a inerência dos direitos fundamentais às crianças e adolescentes, os quais devem desfrutá-los

[...] sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2012a, p. 11).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual estabelece a infância na idade de zero até 18 anos, nomeando somente como criança, mas o ECA estabelece a distinção entre crianças e adolescentes, contemplando o primeiro grupo de zero aos 12 anos e o segundo grupo dos 12 aos 18 anos.

Todavia, cabe ressaltar que, apesar da ressignificação do conceito de infância, na busca por visões mais inclusivas e participativas, a categoria social infância tem “[...] permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que englobe um conjunto de seres humanos que mais sofrem com a exclusão e as desigualdades sociais” (TOMÁS, 2014, p. 134). Além disso, dados apontam que a CDC (ONU, 1989)

[...] não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar fatores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, como se têm agravado alguns sinais das

crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 12).

Assim, o ponto fulcral da discussão acerca dos impactos da globalização na garantia dos direitos da infância remete que a globalização com vistas aos interesses econômicos implica no aprofundamento das desigualdades sociais e violações de direitos.

A maioria da população mundial é vítima das consequências de uma globalização pouco ou nada reflexiva, em que muitas crianças estão excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano e muitas outras estão no limiar dessa fronteira (TOMÁS, 2014, p. 133).

Nesse viés, os direitos da infância, garantidos no âmbito teórico, são influenciados pelos diversos jogos de força e interesses para ocorrer sua efetivação, uma vez que o campo social ainda é permeado por concepções adultocêntricas, que excluem e invisibilizam as infâncias.

Além disso, é pertinente considerar que a “[...] realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 18). O imaginário social e a dinâmica da organização devem ser repensados, a fim de pautarem a reestruturação social em condições distintas da desigualdade e da discriminação, pois, sem a mudança, o campo jurídico será caracterizado como campo retórico em suma.

3 DESAFIOS INTERSECCIONAIS DA POBREZA INFANTIL

A infância em situação de pobreza infantil implica em múltiplas violações de direitos garantidos em âmbitos político e teórico das crianças e dos adolescentes, aspecto que implica no distanciamento entre as diversas infâncias e delimitam o acesso e o desenvolvimento desses sujeitos, mantendo-os à margem da sociedade. Essa condição implica na constituição identitária, na visão de mundo dos sujeitos, na inter-relação, na autoestima, na percepção de si e dos outros bem como nas possibilidades de acesso aos direitos e diferentes espaços sociais, políticos e culturais.

Este capítulo discorre acerca do modo como a pobreza infantil se configura a partir do viés interseccional e, assim, impacta na garantia do direito à educação, em especial no período pandêmico. O enfoque engloba a proposição de explicitar a maneira como a infância em situação humanitária, demarcada pela pobreza infantil, expõe a criança às múltiplas violências e violações de direitos, acentuando as desigualdades e a exclusão. A discussão desses aspectos se referenda nos estudos de Sarmiento (2010), Santos (2020) e Eyng e Cardoso (2021).

3.1 CONFIGURAÇÃO INTERSECCIONAL DA POBREZA INFANTIL

Neste tópico, serão abordadas a pobreza infantil e sua constituição na perspectiva interseccional de existência, de violações de direitos e de violências. A infância é uma categorial social geracional demarcada por características e condições próprias. As infâncias compõem os diferentes grupos e classes sociais, desfrutando de meios de acesso aos direitos de modo distinto. Nessa perspectiva, crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social estão suscetíveis às múltiplas facetas da violência bem como das violações de direitos, visto que “[...] as crianças constituem o grupo etário mais vulnerável à pobreza e à exclusão social” (BASTOS, 2016, p. 27).

É inconcebível compreender a pobreza infantil desvinculando-a da pobreza em geral. Esta afeta diretamente a visão que o sujeito tem de si, do outro e do mundo, e, dessa forma, em sua “[...] categoria ontológica, desqualifica o sujeito que

está sob tal condição, configurando o estigma da pobreza, passando a naturalizá-la” (EYNG; CARDOSO, 2020, p.1107).

Assim, a lógica construída a partir das estruturas sociais estabelecidas expressa a situação relacional entre a pobreza e a exclusão além de considerar que o sujeito é responsável por sua condição, a qual o exclui dos diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva,

[...] é evidente que a pobreza é, de fato, um fenómeno multidimensional. Essa é, aliás, uma das principais dificuldades em medi-la. A situação de falta de recursos, pela qual ela primariamente se define, está inevitavelmente ligada à consequente privação e exclusão, numa ampla gama de aspectos fundamentais da existência: condições de vida, poder, participação social, cidadania etc. Ao não estarem satisfeitas as suas necessidades humanas básicas, a pessoa em situação de pobreza tem, certamente, enfraquecida ou mesmo em situação de ruptura, a sua relação com diversos outros sistemas sociais (PERISTA; BAPTISTA, 2010, p. 3).

Desse modo, os sujeitos sofrem múltiplas violências interseccionais, principiando pelo fato de nem ao menos terem conhecimento e acesso aos seus direitos. A concepção resultante configura a pobreza como condição intrínseca ao sujeito, como parte integrante de sua essência. Portanto, “[...] a sociedade imprime exclusão à situação de pobreza (em seu sentido ampliado), porém, contraditoriamente, nutre a expectativa que ele a supere por si só” (MOREIRA, 2020, p. 61).

Essa lógica violenta distancia as condições de pobreza das condições estruturais da sociedade, que, efetivamente, a constituem, gerando um viés de culpabilização do sujeito em situação de pobreza e eximindo o Estado e sua organização social. “Num certo sentido, a criança pobre nunca está só na sua condição: o rótulo de pobre cola-se à sua identidade como uma segunda pele” (SARMENTO, 2010, p. 182). Então, a tríade desigualdade, pobreza e exclusão (EYNG; CARDOSO, 2020) atuam de maneira conjunta e recíproca na vida dos sujeitos, afetando as múltiplas dimensões.

A pobreza e a exclusão não se referem apenas à falta de renda econômica, mas, sim, [a] uma multidimensionalidade de características que devemos ter em conta: a posição no mercado de trabalho, a dificuldade de acesso aos serviços e o descarte no campo dos relacionamentos sociais. Isso implica que a exclusão e a pobreza têm um eixo econômico em termos de emprego e consumo; outro eixo político-cidadão em termos de direitos políticos (de

educação, saúde, habitação...) e outro eixo social relacional onde se vive o conflito e o isolamento social (ROGERO *et al.*, 2016, p. 76).³

Imersa nesse contexto, a pobreza infantil é concebida a partir das condições sociais que a constituem, mas possui dimensões próprias, devendo ser compreendida em seu caráter multidimensional, já que envolve outros fatores além do econômico, violando, concomitantemente, os direitos de provisão, proteção e participação. Esse fato torna a pobreza que afeta as crianças uma condição com maior grau de violência e veemência, visto que

[...] a vivência da pobreza por uma criança reveste-se de uma gravidade acrescida relativamente aos restantes grupos populacionais. Tal resulta do fato dessa vivência potencializar efeitos a médio prazo que condicionam o seu bem-estar, estimulando a prossecução de trajetórias de pobreza e a perpetuação do ciclo familiar de pobreza [...] a pobreza para além dos aspectos causais referenciados, contraria a ideia de justiça e coesão social (BASTOS; MALHO; PASSOS; FERNANDES, 2008, p. 8).

Na perspectiva multidimensional, com base na interseccionalidade dos múltiplos fatores, a pobreza infantil impacta nos meios social, político, econômico e cultural bem como no desenvolvimento da identidade individual e social da criança, no estabelecimento de vínculos e na forma de conceber a si, ao outro e ao mundo. Além disso, relaciona-se com os:

[...] aspectos da dinâmica relacional/emocional do sistema familiar (nuclear e da família extensa); vivência individual e coletiva em etapa do ciclo vital familiar; características do território em que vivem e o lugar de pertencimento de cada membro da família; diferentes espaços socializadores aos quais cada membro da família pertence, e assim por diante (MOREIRA, 2020, p. 138).

Desse modo, os fatores alusivos à situação de pobreza infantil decorrem da perspectiva multidimensional e interseccional, excluindo os sujeitos dos espaços sociais, culpabilizando-os por sua situação, marginalizando suas existências, limitando o conhecimento acerca de seus próprios direitos, violando-os incessantemente e negando as condições de bem-estar garantidas pela Convenção.

³ “La pobreza y la exclusión no solo se refieren a la carencia de ingresos económicos, sino que, una multidimensionalidad de rasgos que hemos de tener en cuenta: la posición en el mercado laboral, la dificultad de acceso a los servicios y el descarte en el ámbito de las relaciones sociales. Ello implica que la exclusión y la pobreza tienen un eje económico en cuanto al empleo y el consumo; otro eje político-ciudadano en cuanto a derechos políticos (de educación, salud, vivienda...), y otro eje social relacional donde se viven el conflicto y el aislamiento social” (ROGERO *et al.*, 2016, p. 76).

“No contexto [...] latino-americano as crianças sofrem efeitos dos processos coloniais que afetam as narrativas culturais, interseccionando pobreza, gênero e infância, que persistem, inviabilizando a garantia dos direitos previstos na CDC” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112).

Assim, a pobreza infantil não afeta o sujeito em um viés unilateral, e, sim, condiciona o sujeito a sofrer interseccionalmente as múltiplas violências, dificultando acesso aos direitos, aos espaços e ao reconhecimento e sendo concebido a partir da culpabilização de sua condição.

3.2 A POBREZA INFANTIL E DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A criança é concebida como um ser integral, sujeito ativo e de direitos em sua plenitude biopsicossocial. As crianças estão imersas em contextos distintos, com classes sociais e culturas diversas e, então, podem ou não ter os direitos da infância garantidos. Infâncias existentes em meios que estão em situação de vulnerabilidade social vivenciam com maior intensidade as múltiplas violências interseccionais e as violações de seus direitos, constituindo a pobreza infantil.

A pobreza infantil multidimensional afeta as múltiplas dimensões da vida das crianças, como a social, a cultural, a econômica e a política bem como sua relação com o outro, sua visão de mundo e sua identidade. Os acontecimentos no país nos tempos hodiernos ampliaram as condições de desigualdades. Dessa maneira, este tópico abordará os efeitos da pandemia, a partir da visão interseccional da pobreza infantil, na manutenção do direito à educação das crianças.

No transcurso histórico atual, o período pandêmico gerou impactos para toda a população. Entretanto, a forma como os sujeitos foram afetados foi desproporcional. Os sujeitos que já estavam à margem da sociedade em situação de vulnerabilidade social, como os povos indígenas, quilombolas e a população com baixos recursos, tiveram ampliação e agravamento na violação de seus direitos. Em diversos momentos, no que tange à infância, à falta de atenção, à saúde pública básica e às condições de atendimento, bem como à ausência das condições materiais e imateriais para a manutenção do acesso e permanência na educação produziram o aprofundamento da pobreza infantil.

O período pandêmico, demarcado por incertezas, foi se configurando de modo abrupto, com uma proliferação rápida e mortal do vírus. Diversas decisões, em

nível mundial, foram sendo tomadas, buscando minimizar os danos causados pelo vírus. Contudo, em poucos meses, todos os continentes foram afetados. No dia 11 de março de 2020, Tedros Ghebreyesus, chefe da agência da Organização Mundial da Saúde declarou o estado pandêmico frente à proliferação do vírus da Covid-19 em 114 países (JOHNSON, 2020). Em meio à pandemia, foram necessárias reorganização e ressignificação dos espaços e tempos, formas de convívio e relações interpessoais e profissionais.

Desde o período inicial do ano de 2020, ocorreram casos de evolução e proliferação de um novo vírus, denominado Coronavírus, com alto índice de transmissão. No início de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso no Brasil e, por isso, medidas preventivas foram sendo tomadas para evitar a contaminação em massa.

Todavia, cabe considerar que as condições de vida dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e, com relação às crianças, em situação de pobreza infantil são constituídas a partir de subempregos e empregos informais, com escasso acesso às condições urbanas.

Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não têm habitação adequada e 25% da população mundial vivem em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade (SANTOS, 2020, p. 18).

A partir desses dados, desvela-se a “tríade da desigualdade, pobreza e exclusão” (EYNG; CARDOSO, 2020), visto que, apesar do vírus, esses sujeitos precisam trabalhar para manter o mínimo sustento, não possuem acesso aos meios para preservar a saúde de si e da família e preocupam-se cotidianamente com a manutenção de suas necessidades básicas.

Nessa perspectiva, Santos (2020) indaga com relação às possibilidades de esse público, efetivamente, conseguir cumprir as normas de prevenção expressas pela Organização Mundial da Saúde, ele conseguirá efetivar o distanciamento social imersos nos espaços exíguos onde habita, se terá acesso à água potável para lavar as mãos ou se a preocupação frente à contenção da água para manter o mínimo de hidratação preponderará, entre tantas outras questões que deflagram as múltiplas violações de direitos.

Portanto, esses sujeitos “[...] habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade” (SANTOS, 2020, p. 18).

Com relação às infâncias, as questões foram ainda mais agravadas. As crianças em período escolar tiveram o acesso garantido à alimentação e à segurança e as mínimas satisfações de suas necessidades básicas e direitos assegurados no período em que estavam imersos nas instituições escolares. Entretanto, visando à redução das interações sociais, as instâncias políticas definiram a suspensão das aulas em março de 2020, em todas as etapas e níveis, e promoveram campanhas para o isolamento social e práticas de prevenção, como o uso de máscaras. Embora tenha sido uma prática cabível e necessária, não propôs meios para garantir, minimamente, as condições de vida das crianças e a manutenção de seus direitos.

Dados expostos em relatórios da ONU apontam que a desnutrição aguda atingiu mais de 45 milhões de crianças e adolescentes em 2020, condição que implica no aumento de risco de morte, limitação ou atraso no desenvolvimento, além do surgimento de doenças (DEJONGH, 2022).

Em determinadas localidades situadas no Brasil, as Secretarias de Educação promoveram a reorganização da forma de oferecer a alimentação para as crianças e adolescentes, optando por distribuírem cestas básicas mensalmente para cada estudante matriculado.

Entretanto, a efetividade da ação ainda dependeu das condições materiais das moradias dos estudantes, visto que os alimentos dispostos na cesta básica requeriam uso de fogão, utensílios básicos da cozinha e gás bem como de preparo e cozimento.

Além disso, instabilidades políticas e ideológicas marcaram o decorrer da pandemia. A disputa pelo poder e atuações irresponsáveis individuais e coletivas, por representantes da sociedade e demais cidadãos, contribuíram e definiram a não preservação da vida. Por consequência, inúmeras decisões foram atrasadas, revogadas ou não deliberadas, gerando incertezas em todos os âmbitos sociais, inclusive o da educação.

Em diferentes escolas públicas e privadas, dúvidas não pararam de surgir: as atividades devem esperar o fim da pandemia ou a escola deve adotar o ensino remoto? No caso de adoção de atividades *online*, quantos

estudantes acessam a *internet* de suas casas? Quantos estudantes possuem equipamentos eletrônicos adequados para o ensino a distância? De quais modos o ensino formulado para ser realizado de modo presencial poderá ser migrado para o ambiente *online*? Em suma: se a educação for transferida para o ambiente *online*, seguirá como um direito ou será um privilégio? (MACEDO, 2021, p. 264)

Dessa maneira, a organização das escolas se deu em ritmos distintos: uma parcela das instituições estabeleceu recesso escolar imediatamente, outras agiram com maior cautela na definição de ações posteriores. Independentemente de como geriram o momento, em unanimidade, estavam à espera de decisões políticas nacionais, estaduais e municipais, norteando as formas de prosseguir. Imersas nesse contexto, as instituições escolares privadas, que possuíam meios tecnológicos, prontamente, organizaram aulas remotas e/ou atividades impressas para serem enviadas para casa de modo que o ensino pudesse continuar.

Em contrapartida, as instituições públicas dependeram de ações municipais, estaduais e/ou federais para regerem os passos seguintes. A partir das decisões, cada localidade instituiu meios para buscar a manutenção do direito à educação, sejam com aulas transmitidas pela TV, rádio e plataformas *online*, atividades impressas enviadas às famílias ou contatos via aplicativos de interação instantânea.

Indiferentemente das ações tomadas, todas geraram múltiplas questões, que implicaram na violação do direito à educação. Manter os estudos por meios de tecnologia requeria condições materiais e imateriais que crianças em situação de pobreza infantil nem sempre possuíam. A resolução das atividades impressas tornou a aprendizagem solitária, pois não havia o adulto de referência para sanar dúvidas ou promover explicações, sendo que diversas famílias em situação de vulnerabilidade social possuem responsáveis sem escolarização. Além disso, as dificuldades de aprendizagem e as questões de inclusão foram sendo invisibilizadas.

Assim, desvelaram-se, ainda mais, as distinções de oportunidades e condições dos diferentes grupos e classes sociais. As questões de vida dos sujeitos no contexto brasileiro sempre foram demarcadas por inúmeras desigualdades e violações de direitos. No entanto, com a pandemia, o abismo tornou-se ainda maior, seja por questões materiais, de acesso ao computador, televisão, *internet* ou questões de organização e possibilidade da dinâmica da casa, como, por exemplo, o espaço destinado aos estudos, a divisão do tempo entre os estudantes moradores

do ambiente, assistência e auxílio dos adultos responsáveis e o revezamento possível e consciente dos afazeres domésticos e trabalhos externos.

Todos esses obstáculos e dificuldades implicaram na ampliação da distância entre o ensino público e o privado, gerando consequências concretamente visíveis atualmente, porém que terão um impacto ainda maior no futuro desses sujeitos, principalmente com relação ao acesso às universidades e à possibilidade de vida com maior garantia de direitos.

Nessa perspectiva, a condição de pobreza infantil possui diversas nuances e gera múltiplos impactos, os quais serão sentidos ao longo da vida das crianças. A pobreza infantil, nesse sentido, segundo a *Eurochild* e a *European Anti-Poverty Network* (EAPN), ocorre quando:

[...] o rendimento e os recursos disponíveis para o seu sustento são inadequados para terem um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem e tido como suficiente para assegurar o seu desenvolvimento social, emocional e físico. Devido ao aumento da pobreza, as crianças e as suas famílias podem experimentar múltiplas carências devido aos baixos rendimentos, ambiente e habitação pobres, cuidados de saúde insuficientes e dificuldades na educação. Elas são frequentemente excluídas e marginalizadas de atividades sociais, desportivas, recreativas e culturais que normalmente outras crianças usufruem e em que participam. O acesso daquelas crianças aos direitos fundamentais pode ser restringido e limitado, elas podem experimentar situações de estigmatização e discriminação e as suas vozes podem não ser não escutadas (Eurochild & EAPN, 2013, p. 9, tradução livre.).⁴

Assim, a fim de viabilizar uma progressiva superação dos resultados desse período histórico, cabe ao Estado investigar, levantar dados e elaborar políticas públicas, que considerem as violações de direitos, buscando ações factíveis de recuperação e manutenção desses direitos e visando à prevenção de reincidência. Em consonância, cabe aos profissionais da educação buscar estratégias, com auxílio do Estado, para reorganizar o currículo de modo a reconhecer as fragilidades dos sujeitos em seus contextos pós-pandemia, sem instaurar os preceitos

⁴ “if the income and resources available for their upbringing are so inadequate as to preclude them from having a standard of living which is considered acceptable in the society in which they live and which is sufficient to ensure their social, emotional and physical well-being and development. Because of growing up in poverty they and their families may experience multiple disadvantages through low income, poor housing and environment, inadequate health care and barriers to education. They are often excluded and marginalised from social, sporting, recreational and cultural activities that are the norm for other children. Their access to their fundamental rights may be restricted, they may experience discrimination and stigmatisation and their voices may not be heard” (EUROCHILD; EAPN, 2013, p. 9).

homogêneos de educação, visando a trabalhar a partir dos sujeitos e identidades concretas, que se apresentam nos espaços educativos. Portanto, cabe considerar e discutir todos os diferentes elementos da educação e aspectos prioritários. Todavia, independentemente dos conceitos, “[...] algo é incontestado: trata-se de um direito inalienável, constitutivo da subjetividade jurídica de cada pessoa singular” (EYNG; CARDOSO, 2021, p. 19). Assim, ele deve ser garantido de modo inclusivo, efetivo e humanista.

As reivindicações dos grupos sociais, a fim da elaboração de políticas que visem a ações efetivas para a progressiva superação das fragilidades geradas pela pandemia, devem ter como ponto fucral que, “[...] entre os direitos humanos a garantir, o direito à educação deve ser visto como uma pedra angular para direitos sustentáveis” (EYNG; CARDOSO, 2021, p. 20) e, assim, na perspectiva de indivisibilidade de direitos, os sujeitos possam conhecer e acessar os demais direitos que lhe são garantidos em lei.

Em consonância, o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) expressa que “[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2018, p. 12). Dessa maneira, possui uma relevância para a construção de uma sociedade cidadã com pleno desenvolvimento humano baseado nos princípios da equidade, da justiça social e da democracia.

Portanto, o direito à educação das crianças que estão em situação de pobreza infantil foi impactado e, em uma análise geral, foi constantemente violado e negado. A pobreza infantil, em síntese, implica na violação dos direitos da infância, expõe a criança às múltiplas formas de violências interseccionais e, quando defrontada com períodos pandêmicos, deflagra as fragilidades desse público de modo a ampliar o abismo entre os sujeitos na sociedade, gerando impactos durante toda a vida, visto que desestrutura toda a base inicial de vida desses sujeitos.

4 A INTERSECCIONALIDADE DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO

O direito à educação é um direito humano reconhecido e garantido por meio de leis e estatutos, que regem a política educacional brasileira. Entretanto, diversos fatores requerem consideração e questionamento acerca das concepções, que baseiam a efetivação desse direito. Afinal, partindo do pressuposto da diversidade, uma educação de qualidade, que efetivamente salvaguarde o direito, requer, de forma substancial, o reconhecimento da pluralidade de identidades, contextos e sujeitos. Além disso, deve visar um vasto repertório de conhecimento dissociado da perspectiva eurocêntrica, a qual invisibiliza e exclui os demais conhecimentos.

Para superação do paradigma eurocêntrico, se deve recorrer aos pressupostos interseccionais e interculturais, capazes de dialogar criticamente com os referenciais das epistemologias decoloniais e com as políticas nacionais, estaduais e municipais. Todavia, substancialmente, a mudança paradigmática, necessita acontecer no âmago das concepções dos próprios sujeitos. Os conhecimentos decoloniais emergem nesse contexto, a fim de “recontar” as histórias antes somente relatadas por aqueles que “venceram” e, sobretudo, expressar as histórias de povos e culturas silenciadas e marginalizadas pela cultura hegemônica.

Além disso, convém dialogar, neste capítulo, acerca dos interesses que permeiam o campo do currículo, o qual, por meio do jogo de forças, é estruturado com vistas à construção de um determinado modelo de sociedade e sujeito, o qual pode ser inclusivo ou excludente.

Portanto, este capítulo discorre sobre o campo do currículo e os elementos que o compõem e influenciam, visando à garantia do direito à educação. Inicialmente, será explanado acerca do currículo e da avaliação, em uma condição indissociável, desenvolvendo reflexões a respeito das concepções, que baseiam o modo de efetivar o currículo e a avaliação, visando à garantia do direito à educação. Esta discussão está consubstanciada, principalmente, nos autores Afonso (2007) e Ivenick (2018). No segundo tópico, serão abordadas as teorias curriculares, pronunciando as que atuam comprometidas com os princípios éticos e inclusivos e as que, em razão das visões e interesses distintos, baseiam o currículo em concepções conservadoras e excludentes, pautando a discussão em Silva (1999), Eyng (2015) e Saul (1988).

As concepções que mantêm a consonância com os princípios da inclusão e da diversidade e concebem o currículo como espaço de luta e de resistência, visando à pluralidade de sujeitos, identidades e contextos, remetem às perspectivas do multiculturalismo e interculturalidade. E, assim, uma visão decolonial busca conhecer as outras culturas e identidades, no intuito de reconhecer a si mesma, baseando-se no diálogo, escuta, inter-relação e respeito. Essa temática será abordada no terceiro tópico do capítulo, o qual utiliza as referências de Mignolo (2017) e Candau (2014, 2016).

No quarto tópico, será abordada a Educação em Direitos Humanos, a qual é subsidiada no currículo da educação a partir do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2018) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Além disso, foram utilizados como aporte teórico os conceitos dos autores Mujica (2001) e Aguirre (1986).

4.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO

O campo do currículo, tal como as demais construções sociais, é permeado por jogos de força e de interesse, com base nos valores, princípios e ideologias de cada grupo social. O currículo atua como um norteador do desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos, consubstanciado em concepções de sujeito, sociedade e educação, as quais podem ou não estarem comprometidas com as perspectivas de inclusão, empatia, solidariedade, pluralidade e reconhecimento das diversidades.

Desse modo, há currículos, explícitos e implícitos ou ocultos, que agem em prol da garantia do direito à educação, e outros, a depender do resultado do jogo de forças, que atuam em um viés conservador e excludente, que marginaliza e invisibiliza sujeitos, identidades e contextos sociais, violando múltiplos direitos humanos. Neste tópico, serão abordadas essas questões, enfocando na maneira como a organização do currículo implica no direito à educação.

A organização escolar referenda-se em visões de mundo, sociedade e educação, inseridas em um contexto que sofre influências de interesses globalizados. Os interesses internacionais são constantemente refletidos no âmbito nacional de modo que a lógica de mercado, aplicada ao campo do currículo, visa a remodelar as diferentes instituições e práticas, a fim de buscar resultados eficazes e eficientes a partir do modelo social que almejam.

A Educação, elemento da política nacional, no sentido abrangente da palavra, tende a aquiescer diante dos dispositivos impostos pelas relações de poder estabelecidas em nível macro e micro, global e local. Entretanto, cabe reiterar que a correspondência não ocorre a partir de uma transposição, de políticas, ideais, concepções ou ideologias, cada contexto local recontextualiza e aplica o que é disposto, conforme seus objetivos específicos e possibilidades.

Nessa perspectiva, os objetivos demarcados nos referenciais políticos dos currículos visam à manutenção da lógica de mercado. O desígnio dessa lógica é construir na consciência social que “[...] o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana” (BOTTERY, 1992, p. 86).

Historicamente, o sistema capitalista foi instituído e organizado de forma progressiva e temporal, encontrando, nos exames nacionais, um meio para hierarquizar e meritocratizar os sujeitos nos diferentes setores da sociedade. No âmbito escolar, após a promoção do acesso à educação para as massas, os exames operam como um:

[...] mecanismo de seleção escolar [...] por se tratar de um dispositivo de avaliação julgado congruente com a exigência de homogeneidade ou uniformidade de critérios inerente à visão mais restrita (e meritocrática) da igualdade formal de oportunidades (AFONSO, 2007, p. 13).

Dessa forma, os exames nacionais dispõem de fim em si mesmos. Sem produzirem mudanças na estrutura e/ou na prática, apenas correspondem aos interesses do Estado, atuando como um controle social bem como a constituição de diretrizes e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular com competências e habilidades a serem desenvolvidas nacionalmente. Assim, a “qualidade” da educação é mensurada por meio dos resultados dos exames, índices e *rankings* dos estudantes, dos docentes e das instituições, em detrimento das análises do contexto e especificidades dos sujeitos, atuando como um discurso redutor, baseando-se estritamente em uma racionalidade instrumental (AFONSO, 2007, p. 18).

Cabe pontuar que a problemática a ser refletida é acerca do enfoque da avaliação na aferição quantitativa dos dados, e as consequentes hierarquização e exclusão, sem contemplar as diversas variáveis e dimensões, como as políticas educacionais, o meio e os sujeitos em suas características e possibilidades. A cultura da avaliação e o “[...] acesso às informações [...] é uma prerrogativa legítima

dos cidadãos e do próprio Estado democrático” (AFONSO, 2007, p. 19) desde que vise à transformação, redefinição, realinhamento e reflexão para o aprimoramento. Por definição, a:

[...] avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção (LUCKESI, 2002, p. 118).

Desse modo, a avaliação ocorre a todo o momento do percurso, realinhando o processo de construção e execução quando necessário. Na perspectiva de reflexão e realinhamento, uma avaliação pautada no respeito e valorização das diferenças atua, a fim de:

[...] trabalhar as tensões entre a importância do controle da qualidade educacional e a visão desta mesma qualidade em termos dos contextos culturais plurais em que atuam as instituições educacionais, incluindo as de formação de professores, de modo a respeitar e valorizar projetos criativos, plurais e cidadãos (IVENICKI, 2018, p. 249).

Assim, reitera-se a condição impreterível de a avaliação ocorrer em diferentes âmbitos, desde que esteja alinhada às concepções que contemplem as particularidades das identidades e dos contextos, pois somente desse modo a valorização e o reconhecimento do outro serão factíveis.

Em alinhamento a essa perspectiva de avaliação, o currículo deve ser construído com vistas à diversidade. Concebe-se o currículo como um:

[...] movimento da linguagem e como tal implica que o currículo não nasce pronto e acabado nem remete a uma essência fundante. Põe em jogo e tensiona a ambivalência entre uma dimensão pedagógica e uma dimensão performática que problematiza sentidos tomados como absolutos e exige negociação e tradução, isso destaca a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos sujeitos que nele se articulam, exige diálogo e alteridade (FRANGELLA, 2016, p. 26).

Logo, o jogo de linguagem para a construção de um currículo requer a interação com o meio e com os sujeitos socioculturais de modo a reconhecer e elaborar estratégias significativas a estes. Com relação aos direitos da infância, um currículo que respeita a criança é aquele que é construído para e com ela, que a

escuta, a considera e promove o diálogo, de maneira a reconhecer as especificidades e necessidades dela a partir de sua própria percepção.

Essas concepções de currículo e avaliação voltadas às perspectivas plurais, segundo a autora, surgem no horizonte. Entretanto, podem:

[...] vir a ser silenciadas se a valorização curricular da diversidade encontrar mecanismos de avaliação voltados exclusivamente à mensuração de produtos, constringendo projetos coletivos emancipatórios, fazendo com que a pluralidade fique proclamada, porém sufocada (IVENICKI, 2018, p. 250).

Desse modo, gera-se uma tensão entre o currículo e a avaliação, as relações de poder e a diversidade. Apesar do reconhecimento da pluralidade, conforme explicita Ivenicki (2018), as estratégias e organizações do currículo e da avaliação permanecem pautadas nos pressupostos conservadores, que contrapõem a existência da diversidade e suas expressões.

Assim, a performance geral das instituições escolares suscita práticas conservadoras, estandardizadas e individualistas de modo a corresponder aos valores globais. Essa organização desdobra-se em múltiplas facetas, como a ausência de preocupação com valores de solidariedade, empatia, respeito e reconhecimento do eu e do outro e o enfoque nos índices de desempenho e competição, sendo somente a avaliação com vistas à transformação e realinhamento, baseada em, na e para a diversidade, que será exequível a promoção de uma educação justa e com equidade.

O currículo e a avaliação, em uma condição inextricável, promovem a maior possibilidade de efetivação do reconhecimento e valorização das identidades da infância, ao passo que concebem práticas e discursos voltados ao não conservadorismo que se pauta no adultocentrismo, e, sim, na multidimensionalidade das aprendizagens. Enquanto práticas fechadas, com currículos nacionalmente estabelecidos sem diálogo com os contextos e que visam, estritamente, aos resultados quantitativos, negam as diferenças, as culturas das infâncias e seus direitos, não reconhecendo as identidades, que constituem os espaços, suas necessidades e especificidades.

Ademais, as identidades valorizadas são as representadas e instituídas pelas relações de poder, marginalizando todas as que não condizem com o modelo determinado. Então, perpetuam um ciclo de exclusão, nos quais os sujeitos são

submetidos, em determinados espaços, a terem suas culturas, línguas, crenças, direitos e identidades invisibilizadas, tendo, desse modo, a privação e negação do direito à identidade e a desfrutar do pleno direito à educação.

Portanto, a negação do direito à identidade transpõe todos os segmentos da sociedade, inclusive o da Educação, a qual atua não reconhecendo e invisibilizando as identidades, reproduzindo as desigualdades. Assim, a Educação distancia-se dos princípios da qualidade social, a qual

[...] expressa a concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade. Assim, o direito à educação consubstancia-se na efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado. [...]. Ressalta, também, a indicação da necessidade de a educação escolar considerar todos de modo igualitário e cada um em sua diversidade e individualidade (EYNG, 2015, p. 141).

Em síntese, o direito à educação pautado na qualidade social considera a sobreposição e as diversas condições que ultrapassam os muros da escola bem como enfoca garantir, no campo do currículo, os pressupostos da inclusão, do diálogo, do respeito, do conhecimento do outro e do diferente, com reconhecimento e valorização das culturas e identidades, interculturalidade, multiculturalismo e alteridade, a fim de assegurar efetivamente às crianças seus múltiplos direitos sem promover um em detrimento de outros.

4.2 TEORIZAÇÕES CURRICULARES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O campo do currículo é permeado por diferentes teorias, que visam à construção de uma trajetória de sujeito, de educação e de sociedade. As teorias do currículo estão consubstanciadas em epistemologias do conhecimento, que explicitam as funções do Estado e da sociedade, relacionadas a concepções de educação, de ensino e de aprendizagem. Cada teorização se alinha a diferentes intencionalidades formativas, as quais projetam expectativas e interesses dos diferentes grupos e sujeitos sociais.

Neste tópico, são contempladas as teorias de modo a reconhecer as potencialidades e as fragilidades no que se refere à garantia do direito à educação. As interpretações da realidade em todos os âmbitos são descritas e sistematizadas por meio de teorias, as quais têm uma compreensão da realidade e, a partir da qual

buscam se concretizar. A perspectiva de compreensão e descrição da realidade implica em uma convicção de que esta foi desvelada e descrita tal como foi percebida. Entretanto, a realidade é interpretada por cada sujeito, que a contempla a partir de seu olhar particular, referenciais, interesses e experiências. Logo, toda interpretação e, assim, toda teoria não são neutras e nem uma descrição plena da realidade, sendo parciais, provisórias e ideológicas.

Nesse viés, Silva (1999) aponta como vital a alteração da palavra, de teoria para discurso, embora compreenda que a palavra teoria esteja profundamente enraizada e que alterar a concepção de teoria é o mais ponderável. Em sua análise, discorre sobre a definição e teoria de currículo desenvolvida por Bobbitt (1918), que, em seu lugar de fala, compreendia currículo como um “[...] processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 1999, p. 12), e aponta que, na compreensão de “teoria”, essa definição já existia, apenas foi sistematizada e descrita por Bobbitt. Todavia, com a alteração do vocabulário, compreendendo como “discurso”, “[...] não existe nenhum objeto ‘lá fora’ que se possa chamar de ‘currículo’”. O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de ‘currículo’” (SILVA, 1999, p. 13). Assim, após sua interpretação do que seria o currículo, os sujeitos envolvidos na educação apreenderam o conceito, tomando-o efetivamente como o currículo, como a realidade.

No decorrer da história, diversos autores e pesquisadores buscaram definir e elaborar teorias relativas ao currículo. Suas preocupações perpassavam pela tríade: conhecimento, cultura e sociedade, além de definir suas concepções frente à natureza humana e aprendizagem e, principalmente, quais conhecimentos construídos eram significativos e válidos para serem ensinados.

Portanto, o currículo “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15), buscando, então, justificar a razão da seleção. Cabe pontuar que a definição e seleção ocorrem consubstanciadas no modelo de sujeito que se almeja formar; ou seja, na identidade idealizada.

Nessa perspectiva, segundo as proposições de Silva (1999), as teorias de currículo dividem-se em três conjuntos: tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais

se desenvolveram ao longo do tempo e, atualmente, coexistem nos discursos e nas práticas educativas.

As teorias tradicionais são orientadas no viés da homogeneização e padronização dos sujeitos, transmitindo o conhecimento neutro por meio de técnicas específicas e obtendo resultados bem delineados e quantificáveis. Exponentes dessa teoria, a título de exemplo, são Bobbit e Taylor, que concebiam a escola como uma empresa ou fábrica, a qual deveria ter como incumbência a definição exata de processos e técnicas e resultados exatos (SILVA, 1999).

O enfoque dessas teorias encontra-se “[...] nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo” (SILVA, 1999, p. 30), visando a especificar e delimitar exatamente os resultados almejados.

O viés conservador, das teorias tradicionais, delineia discursos, processos e práticas alinhados à racionalidade científica, empresarial e mercantil além de neutralidade do conhecimento imerso numa lógica voltada para questões econômicas. Nessa perspectiva, o planejamento e a avaliação mobilizam o conhecimento e mensuram a aprendizagem, enfocando e valorizando os resultados quantitativos.

Em um percurso histórico, a avaliação foi concebida, primeiramente, como medida de resultados e, em um segundo momento, como alcance de objetivos. “Dessa perspectiva conservadora emanam as abordagens positivista e regulatória de avaliação” (EYNG, 2015, p. 139), as quais enfocam somente nos resultados em detrimento do processo. Assim, as perspectivas conservadoras desenvolvem o processo educativo com uma dissociação entre planejamento e avaliação, tendo o planejamento como estático e elaborado no início do processo e a avaliação como instrumento final de quantificação e mensuração.

Nessa perspectiva, a dimensão social da educação não é contemplada. A instituição escolar não questiona ou reflete sobre o papel das organizações sociais; divergentemente, dispõe do “[...] *status quo* como referência desejável” (SILVA, 1999, p. 30), tornando a educação um instrumento de homogeneização. As teorias tradicionais, desse modo, “[...] eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 1999, p. 30). Nessa teoria, as identidades e culturas diversas não eram reconhecidas ou valorizadas. O vital era que todos os sujeitos se encaixassem no modelo estabelecido como padrão hegemônico.

Apesar de Silva (1999) descrever essas teorias no pretérito, há diversos processos e aspectos que perpetuam os discursos tradicionais na Educação brasileira, entre eles a avaliação nacional padronizada e o exercício recorrente realizado pelos estudantes e estimulado pelos profissionais da Educação, a fim de obterem “melhores” resultados quantitativos sem efetivamente preocuparem-se com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Hodiernamente, “[...] constata-se que, enquanto as políticas curriculares adotam como princípio a diversidade, as políticas e práticas de avaliação estão marcadas pelos traços da padronização” (EYNG; GISI; ENS; PACIEVITCH, 2013, p. 774). Desse modo, os direitos da infância, em especial o da participação, são constantemente invisibilizados e deslocados à margem.

As teorias críticas, em contraposição às tradicionais, enfocam com maior ênfase nas razões e definições para a seleção dos conhecimentos, visto que concebem o campo do currículo como não neutro, permeado pelo jogo de interesses e de relações de poder. Essas teorias consubstanciam-se no questionamento do *status quo* e responsabilizam a organização econômica e social pelas injustiças e desigualdades: “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. O importante é [...] desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30).

Na perspectiva da avaliação, há diferentes abordagens que se vinculam às teorias críticas e pós-críticas, sendo elas: crítico-marxista, emergente e emancipatória (EYNG, 2015). A primeira fundamenta-se no reconhecimento do sujeito imerso ao seu contexto histórico e sociocultural, visando a confrontar os conhecimentos, os quais são produzidos dialeticamente “[...] a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social” (LEITE, 2006, p. 488 *apud* EYNG, 2015, p. 140).

A emergente baseia-se na concepção da complexidade e diversidade, considerando os conhecimentos construídos socialmente em conjunto com os dos sujeitos. Assim, “[...] a avaliação emprega os conhecimentos da ciência juntamente com os saberes dos sujeitos epistêmicos” (LEITE, 2006, p. 488 *apud* EYNG, 2015, p. 140).

A abordagem emancipatória “[...] orienta-se nos pressupostos democráticos, da justiça social” (EYNG, 2015, p. 140). Sua expoente é Ana Maria Saul, que aponta

a existência, nessa abordagem, de “[...] dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 1988, p. 61). A avaliação, então, estabelece relação com uma prática refletiva, uma práxis, e com o “[...] planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social” (EYNG, 2015, p. 140).

As teorias pós-críticas preocupam-se, assim como as críticas, “[...] com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 1999, p.17). Entretanto, analisam de forma mais abrangente do que as críticas e delineiam por questões de identidade, diferença e alteridade: “A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação” (SILVA, 1999, p. 146). Dessa forma, as pós-críticas atuam como um aprofundamento das críticas, sendo necessária a combinação destas para “[...] compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 1999, p. 147).

As diferentes identidades são reconhecidas no contexto pós-crítico, em que há uma preocupação com o rompimento do *status quo* e a valorização das diferenças, concebendo-as como significativas para compreender as desigualdades.

Nesse contexto pós-crítico, há a perspectiva do multiculturalismo, a qual explicita “[...] que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 1999, p. 90), a qual é foco nas teorias críticas. Seus objetivos enfatizam o campo político e “[...] a compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados” (SILVA, 1999, p. 86). Além disso, visa a desvelar que a igualdade não pode estabelecer-se somente nas condições de acesso a um currículo hegemônico, e, sim, na necessidade de uma modificação no próprio fundamento do currículo, no intuito de, efetivamente, produzir uma educação diversa, que valorize e envolva os conhecimentos, culturas, princípios e valores da diversidade.

Em oposição às teorias tradicionais, nas quais qualidade vincula-se aos resultados quantitativos mensurados a partir da aprendizagem do conhecimento

neutro, a qualidade social da educação no contexto pós-crítico “[...] pauta-se na lógica pedagógica e social, objetivando, respectivamente, a eficácia e a efetividade com vistas à relevância social, no atendimento às necessidades formativas” (EYNG, 2015, p. 141).

Nesse sentido, o foco transcende os valores da eficiência econômica e empresarial, buscando uma educação com significado para os sujeitos em seus contextos e culturas, visando a não invisibilizar as identidades que os compõem e, concomitantemente, não os limitar. Portanto, o foco se altera para promover uma educação significativa, que potencialize o desenvolvimento dos sujeitos, a fim de que possam compreender e atuar na sociedade a partir de suas especificidades.

A instituição escolar, na perspectiva pós-crítica, deve se reestruturar em sua forma de organização e princípios. Para isso: “[...] requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21-22).

Para que essa perspectiva se concretize, é basilar que a escola esteja pautada em princípios democráticos e inclusivos e que considere “[...] as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20) a partir do pressuposto da multidimensionalidade das aprendizagens. Desse modo, o reconhecimento das identidades e diferenças será efetivo e significativo no contexto educativo, garantindo os Direitos à Educação e à Identidade.

Vale ponderar acerca do significado do Direito à Educação, visto que este:

[...] consubstancia-se na efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado. Portanto, não se trata de direito a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade, independente da origem social, econômica ou cultural (EYNG, 2015, p.141).

Assim, o Direito à Educação significa e requer, além do acesso e permanência, respeito às individualidades e tempos de aprendizagens, reconhecimento igualitário de todos e todas e cada um em sua especificidade e identidade e o desenvolvimento de processos significativos a partir da valorização e escuta dos sujeitos em seus tempos e espaços. Dessa maneira, o direito à educação é desfrutado em alinhamento com os direitos da infância.

4.3 MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Imerso nas teorias críticas e pós-críticas, o currículo atua como objeto de questionamento e crítica, por meio da disposição e reconhecimento de conhecimentos significativos para os sujeitos em seus contextos, valorizando suas identidades e especificidades. Entretanto, historicamente, as perspectivas tradicionais não reconheciam as múltiplas fontes de identidades e contextos dos sujeitos, enfocando no modelo de sujeito valorizado e compreendendo o conhecimento como monolítico e universal.

A mudança nas perspectivas está alinhada com os avanços científicos e teóricos da sociedade. Essa mudança, em nível educacional, requer um reconhecimento da criança, suas necessidades e opiniões, construindo uma educação para e com ela.

Neste tópico, serão abordados os períodos históricos da modernidade e da pós-modernidade, com vistas a compreender as concepções, que consubstanciavam esses momentos e, concomitantemente, as quais ainda coexistem nos tempos vigentes. Além disso, será explicitado sobre o multiculturalismo e seus diversos conceitos, enfocando na tendência que se relaciona com a interculturalidade, a qual busca, por meio do diálogo e do conhecimento do outro, construir uma sociedade mais inclusiva acerca das diversidades.

Na modernidade, o conhecimento era compreendido como estático e neutro, não tendo relação com grupos sociais específicos, baseado no pressuposto de que o saber científico escolarizado representa todos os sujeitos. No contexto da educação formal, ainda há concepções, práticas pedagógicas e organizações, que estão consubstanciadas na modernidade.

O 'formato' escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por serem essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (CANDAU, 2016, p. 806-807).

Nessa perspectiva, há a predominância de uma visão monocultural, em que a intencionalidade educativa visa à homogeneidade cultural, formando um sujeito apto para se adaptar à sociedade e exercer o seu papel social. Para alcançar esse modelo, as pedagogias tradicionais incumbem aos sujeitos apenas a incorporação do conjunto de conceitos, para conseguir conviver e atuar na sociedade, com base no pressuposto da igualdade. Segundo Santos (2005, p. 27):

[...] vivemos em sociedades que são obscenamente desiguais e, no entanto, não nos basta a igualdade como um ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre o mesmo, acaba por excluir o que é diferente. Tudo o que é homogêneo no início tende a converter-se mais tarde em violência excludente.

A modernidade pauta-se nas verdades absolutas e no colonialismo do saber e da cultura homogênea. Originada na Europa, a modernidade é compreendida como “[...] uma narrativa complexa [...] que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, [...] a ‘colonialidade’” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Assim, a colonialidade “[...] é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

A colonialidade refere-se “[...] à lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” (MIGNOLO, 2017, p. 2), em que os colonialismos históricos se apresentam em todo o percurso histórico pós-Renascimento como uma “[...] dimensão constituinte, embora minimizada” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

A colonização não se efetivou somente nos cunhos geográficos e políticos. As atuações dos colonizadores desconsideraram os conhecimentos, as culturas e os modos de pensar dos sujeitos colonizados. Houve a inserção assujeitada de uma lógica e epistemologia dos colonizadores, com perspectivas a catequizar, como ocorreu no Brasil entre os portugueses e os povos indígenas, mas, acima de tudo, com vistas a “humanizar” os sujeitos tidos como sem alma.

Em contraposição à modernidade, o pós-moderno pauta-se no questionamento e na dúvida frente às grandes certezas. O paradigma foi alterado baseando-se na perspectiva de que nada é absoluto ou imutável. Há pressupostos básicos, que se mantêm e devem ser considerados, entretanto se perpetuando em constante reflexão.

A transição para a pós-modernidade resulta em um desafio contínuo, em que a visão multi e pluricultural e a diversidade cultural apresentam-se como o cerne do reconhecimento das identidades dos sujeitos e das relações de poder e saber. A cultura, nessa perspectiva, é compreendida como um campo de luta em torno de uma significação social. Nessa concepção, a educação é uma constante produtora de subjetividades, identidades e diferenças, e ocorre em múltiplos espaços do mundo contemporâneo, sendo a instituição escolar somente um destes.

Nesse viés, as visões do multiculturalismo podem ser organizadas em quatro tendências segundo McLaren (2000). O multiculturalismo conservador volta-se à ideia de uma cultura comum, deslegitimando saberes de grupos subordinados. O multiculturalismo humanista liberal pauta-se na concepção meritocrática, em que, a partir da igualdade intelectual entre os diferentes grupos sociais, todos podem competir igualmente (MCLAREN, 2000). Essa concepção privilegia a cultura dominante, pois a estrutura social a representa e reflete seus valores e saberes.

O multiculturalismo liberal de esquerda rompe com as concepções das duas concepções citadas, enfatizando a diferença. Porém, falha ao não considerar estas como construções históricas permeadas de relações de poder. O multiculturalismo crítico e de resistência compreende as representações de raça, gênero e classe como um produto de lutas sociais de significados e prepondera a necessidade de a diversidade ser afirmada no contexto de uma política de justiça social (MCLAREN, 2000).

Essa visão multicultural crítica necessita “[...] mais do que princípios abstratos para lutar por justiça social, como aqueles que orientam currículos antirracistas e antissexistas ou procedimentos ecológicos para viver em harmonia com o planeta” (MCLAREN, 2017, p. 206)⁵. Para que o multiculturalismo crítico seja concretizado no meio educacional, é vital que os conhecimentos, valores e princípios sejam decolonizados.

A decolonialidade está pautada nas perspectivas críticas pós-colonialistas, em que reconhece que a história negou e invisibilizou a visão dos povos civilizados, visto que a história só foi contada pelo viés dos colonizadores, com uma visão

⁵ “[...] más que principios abstractos para luchar por la justicia social, como los que guían los currículos anti-racistas y anti-sexistas o los procedimientos ecológicos para vivir en armonía con el planeta” (MCLAREN, 2017, p. 206).

eurocêntrica, que se perpetua em nossa educação, mantendo e reforçando a exclusão social.

O expoente Boaventura de Souza Santos (2005) aponta como essencial superar as exclusões, a necessidade de transpassar as linhas abissais, via superação da sociologia das ausências de saberes e experiências diversos, das minorias. Assim, as sociologias das ausências e das emergências, em conjunto, poderiam despontar novos conhecimentos por meio da inclusão da cultura e saberes dos povos, que não foram considerados historicamente, de modo que se construiria uma ecologia de saberes, em que todos os conhecimentos teriam o mesmo valor e reconhecimento (SANTOS, 2005).

A proposição da teoria decolonial não é substituir a visão colonial pela descolonial, e, sim, promover a inserção e articulação das diversas culturas e conhecimentos existentes na sociedade, que, por diversos períodos históricos, permaneceram à margem dos estudos e do reconhecimento, do saber e do poder.

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Dessa forma, o esforço analítico possibilita a superação da colonialidade. No âmbito educacional, o papel da decolonialidade perpassa por viabilizar a articulação de uma educação com a pedagogia intercultural, explicitando e analisando as significações culturais em disputa.

A promoção da interculturalidade, baseada no diálogo e no reconhecimento, é condição impreterível para garantir os direitos a todas as identidades na dialética da igualdade e da diferença ao passo que o reconhecimento do outro é condição de um reconhecimento de si mesmo.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Assim, a interculturalidade pode ser compreendida como um conceito dinâmico, que se refere às relações construídas progressivamente entre grupos culturais por meio do diálogo e do respeito mútuo.

Há diferentes concepções de educação intercultural conforme descrito por Catherine Walsh (2009b). A Interculturalidade Relacional, apesar de buscar as relações dos grupos sociais, invisibiliza e minimiza os conflitos e contextos de poder, e está alinhada às perspectivas de dominação e colonialidade.

A Interculturalidade Funcional amplia sua visão quanto ao reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais. Entretanto, objetiva inserir essa diversidade na estrutura social existente e estabelecida. Sua disposição é funcional ao sistema, ao *status quo*, a manter a organização tal como existe. Ela não propõe análises ou rompimento com as causas ou assimetrias sociais (WALSH, 2009b).

A Interculturalidade Crítica pressupõe uma deliberada inter-relação entre sujeitos e grupos sociais diferentes, distanciando-se das duas concepções citadas. Além disso,

[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p. 808).

Ao reconhecer que as relações culturais são inextricavelmente permeadas pelos mecanismos de poder, a Interculturalidade Crítica supera as duas outras concepções citadas, pois se coloca a discussão nos campos político e social, visando a desvelar e romper com as organizações estruturais da sociedade. A lógica, nessa concepção, se inverte, reconhecendo e buscando construir um processo de baixo para cima em detrimento da perspectiva da matriz colonial de poder racializada e hierarquizada.

A interculturalidade crítica vincula-se ao multiculturalismo, resultante do intercâmbio e do diálogo intercultural. O multiculturalismo, nessa perspectiva, é compreendido como “[...] aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que

articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2016, p. 808).

Em uma educação intercultural crítica, as identidades são reconhecidas e valorizadas de modo que são consideradas iguais nas condições e no direito de ser e, dialeticamente, diferentes, com culturas, saberes e experiências, que os caracterizam. Nesse viés, a educação atua reconhecendo as múltiplas facetas dos jogos de interesse e de organização social, reorganizando os conhecimentos e os saberes a partir dos sujeitos e seus contextos. Assim, a criança desfruta de seus direitos e possui suas identidades e suas culturas resguardadas e valorizadas como também suas necessidades reconhecidas.

Uma educação que se consubstancie na garantia do direito à identidade deve ser desenvolvida nos princípios da inclusão, democracia e respeito à diversidade.

A educação para a cidadania deve, então, ser uma forma de conciliar o pluralismo e a condição multicultural. No entanto, esta última deve ser reformulada de forma a incluir a diversidade étnica e cultural, bem como outras particularidades que os sujeitos podem ter, por exemplo, a diversidade sexual e de gênero, mas não de forma excludente, mas em uma perspectiva universal e cosmopolita (ESPEJO, 2012, p. 248).⁶

Desse modo, a educação deve estar imbricada com as perspectivas da interculturalidade crítica, visando a desvelar e romper com o *status quo* e, progressivamente, com as desigualdades de acesso e a pobreza infantil, a fim de promover a garantia dos direitos da infância.

A educação, assim, deve atuar com vistas a alterar a dinâmica social, baseando e estruturando seus processos por meio do diálogo entre todos os envolvidos. Dessa maneira, progressivamente, amplia-se e rompe com as barreiras da escola, no intuito de que os conceitos e vivências democráticas e de justiça se expandam para os outros âmbitos, construindo, assim, uma sociedade baseada no respeito e no reconhecimento do outro e de seus direitos, pautada no diálogo e na escuta, ressignificando as vivências.

⁶ “La educación para la ciudadanía ha de ser entonces un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante, esta última ha de ser reformulada de forma tal de incluir la diversidad étnica y cultural, así como otras particularidades de los sujetos como pueden ser, por ejemplo, la diversidad sexual y de género, pero no de forma excluyente, sino desde una perspectiva universal o cosmopolita” (ESPEJO, 2012, p. 248).

4.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A criança, enquanto sujeito ativo e de direitos, produz sua cultura e conhecimento, significa e reelabora as apreensões do contexto em que está inserida. Crianças em situação de pobreza infantil sofrem constantemente com as violações de seus direitos, visto que esta impera em todas as áreas da vida dos sujeitos, refletindo na forma como se relacionam com o mundo e consigo mesmos no acesso a determinados espaços. Além disso, limita a participação dos campos políticos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, o âmbito educacional deve atuar com vistas a minimizar as desigualdades e direcionar seus processos no sentido oposto ao do *status quo*, reconhecendo os diferentes sujeitos e culturas, e promovendo a crítica e o questionamento e a multidimensionalidade de aprendizagens. Para isso, a educação deve estar alinhada aos princípios da interculturalidade crítica, em prol da justiça e da democracia, atuando pautada no respeito aos direitos humanos e da infância, promovendo uma educação em, na e para os direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos preconiza uma atuação em prol da emancipação humana, com acolhimento e diálogo, em virtude de viabilizar o conhecimento, a orientação e a prática dos cidadãos desde a infância, para reconhecerem e denunciarem qualquer ato de violação da dignidade e vivenciarem uma educação consubstanciada na defesa e na garantia dos direitos dos sujeitos. Desse modo, possibilita a abertura para o processo da subjetividade com base na promoção da consciência, percepção e autonomia.

Na perspectiva da atuação individual e coletiva, torna-se possível o apoio para os sujeitos que experienciam situações de violações e o reconhecimento de forma que possam conhecer e ter o ímpeto para se desprender do contexto opressor e desigual no qual se encontra.

A Educação em Direitos Humanos é orientada e regulamentada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que a compreende “[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2018), articulando as dimensões com relação à assimilação dos conhecimentos construídos historicamente acerca dos direitos humanos e suas relações com os diferentes contextos, níveis, princípios e práticas alinhados à

cultura dos direitos humanos em todos os âmbitos da sociedade, com a promoção de uma formação cidadã consciente, entre outras ações.

Além do PNEDH, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b), concomitantemente, norteiam o trabalho nas instituições escolares acerca da temática com ênfase crítica, ética e política. A formação crítica remete ao comportamento questionador e reflexivo acerca das “[...] relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos” (BRASIL, 2012b, p. 522).

A dimensão política requer seu desenvolvimento a partir da perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Seu enfoque visa a suscitar o empoderamento dos grupos sociais e sujeitos historicamente situados à margem dos “[...] processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil” (BRASIL, 2012b p. 522). Ressalta-se que a dimensão só será tangível se for desenvolvida a partir do diálogo, promovendo “[...] aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado” (BRASIL, 2012b, p. 522).

A dimensão ética, por sua vez, concerne acerca da “[...] formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade” (BRASIL, 2012b, p. 522) entre os diferentes sujeitos, contextos e culturas, com atuação subsidiada pela práxis constante a partir do paradigma ético-político de ser e agir no viés individual e coletivo e com preceitos atrelados na relação indissociável da igualdade e diferença.

Seus princípios englobam a dignidade humana, a igualdade de direitos, a laicidade do Estado, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a sustentabilidade socioambiental, a democracia na educação e a transversalidade, a vivência e a globalidade.

Nessa perspectiva, a cultura dos Direitos Humanos deve permear e embasar todo o ambiente educativo e os processos desenvolvidos de modo que os estudantes não somente aprendam na categoria teórica sobre os direitos, e, sim, que os vivenciem e pratiquem em suas relações com os pares e com os demais profissionais da educação de forma transversal e interdisciplinar. Para isso, é vital a promoção de uma formação de professores, inicial e continuada, baseada nos documentos oficiais voltados aos direitos humanos, que suscite a reflexão e a crítica

frente às organizações socioeconômicas e políticas, que influenciam na formação e na vida dos discentes nos diferentes contextos.

Assim sendo, no âmbito da Educação, para que as instituições escolares se desvinculem da perspectiva conservadora e atuem em sua função social como espaço de acolhimento e respeito às diferenças, é imprescindível que as concepções, o currículo e as práticas educativas estejam consubstanciados na Educação para e em Direitos Humanos. Esta foca na promoção dos Direitos Humanos enquanto cultura universal, visando à consolidação do respeito, ao desenvolvimento integral da constituição identitária e à garantia da dignidade e da alteridade, buscando a manutenção da paz.

A Educação para e em Direitos Humanos vincula-se aos conceitos de democracia, reconhecimento, respeito, justiça, equidade e inclusão e é concebida como um “[...] processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos” (MUJICA, 2001, p. 5).

A partir da vivência cotidiana dessa educação, os sujeitos compreendem a diversidade, reconhecem a existência do outro, o diferente, e aprendem e exercitam a convivência em sociedade. O propósito da Educação para e em Direitos Humanos busca conscientizar, promover o conhecimento e vivenciá-lo, a fim de ser possível que esses sujeitos reivindiquem seus direitos: “A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade (AGUIRRE, 1986, p. 30).

Portanto, a Educação para e em Direitos Humanos deve perpassar a totalidade dos processos desenvolvidos na escola bem como permear todos os currículos. Todavia, para que seja factível, é necessária a promoção do conhecimento e da reflexão nos espaços de formação inicial e continuada de professores, visando à compreensão do papel social dos profissionais da educação no tocante à garantia de direitos do sujeito discente. Afinal, a atuação desses profissionais influencia na constituição identitária dos discentes e na forma como concebem o mundo. Assim, devem agir de modo consciente para não perpetuar a condição de violação de direitos, “[...] pois a contemporaneidade exige de todos os envolvidos nos processos educativos um despertar para um novo olhar e novos

significados para o trato pedagógico a partir do texto da diversidade” (HANNA; RAMÃO; EYNG, 2013, p. 123).

A Educação para e em Direitos Humanos exige uma fundamentação nas teorias críticas e pós-críticas, para que atinja seus objetivos de garantia de direitos e alteração no imaginário social, a fim de superar progressivamente as desigualdades e exclusões. Para isso, é essencial consubstanciar os conceitos e práticas na interculturalidade crítica com vistas à inclusão de outras pedagogias não hegemônicas e decoloniais.

Assim, a educação deve atuar com o objetivo de alterar a dinâmica social, baseando e estruturando seus processos por meio do diálogo entre todos os envolvidos. Dessa maneira, progressivamente, ela se amplia e rompe com as barreiras da escola para que os conceitos e vivências democráticas e de justiça se expandam para os outros âmbitos, construindo, então, uma sociedade baseada no respeito e no reconhecimento do outro e de seus direitos, pautada no diálogo e na escuta, ressignificando as vivências.

5 INTERFACES CONCEITUAIS E EMPÍRICAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA

As infâncias imersas na situação de pobreza infantil sofrem com a violação de direitos e com as múltiplas facetas da violência, sendo invisibilizadas e culpabilizadas pela condição experienciada. Assim, os direitos da infância de provisão, proteção e participação perduram puramente no campo da afirmação legal, desvinculado de programas e práticas sociais de garantia.

Neste capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa intitulada “A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde”, vinculando-os com as discussões teóricas desenvolvidas no decorrer dos capítulos anteriores. Os dados descritos e analisados são extraídos dos relatórios de pesquisa (EYNG *et al.*, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), sendo considerados contribuições dos estudantes e dos profissionais da educação do Brasil, trazendo elementos que caracterizam suas condições de vida e do contexto, percepções acerca dos direitos da infância e do direito à educação e à saúde.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: ESTUDANTES E EDUCADORES

A pesquisa foi realizada com sujeitos imersos em contextos cotidianos em situação humanitária durante o período pandêmico da Covid-19. Os dados são oriundos da escuta de 504 estudantes, os quais responderam a 60 questões por meio de formulário *online*, 147 profissionais da educação, com 62 questões, e 24 profissionais da saúde, com 58 questões (EYNG *et al.*, 2021a).

O formulário foi repassado para os sujeitos da pesquisa por meio dos representantes das instituições no segundo semestre de 2020 e permaneceu disponível para ser respondido durante dois meses. Seu objetivo perpassou em conhecer e compreender as percepções dos sujeitos acerca de seus direitos e condições de vida bem como desvelar o modo como o direito à educação foi garantido durante o período pandêmico para os estudantes, que estão em situação de pobreza infantil.

O formulário aplicado *online* foi dividido em quatro blocos com enfoques distintos. O primeiro visa a caracterizar os sujeitos, com questões relacionadas à

faixa-etária, ano escolar, raça e condições de moradia e do contexto; o segundo bloco engloba questões referentes à percepção acerca dos direitos das infâncias; o terceiro integra questões sobre o direito à educação; e o quarto, as questões referentes ao direito à saúde.

Os países, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México, contemplados na pesquisa, integram o contexto latino-americano, onde foram abrangidas oito instituições educacionais, sendo quatro destas no Brasil: duas em Surubim/PE, uma em Almirante Tamandaré/PR e uma em Santa Maria/RS.

A amostra dos participantes no Brasil totalizou 358 estudantes, sendo 129 no Paraná, 84 na escola pública e 108 na instituição Marista, em Pernambuco, e 37 no Rio Grande do Sul. Com relação aos profissionais da Educação, foram 24 no Paraná, 13 na escola pública e 26 na instituição Marista, em Pernambuco, e 14 no Rio Grande do Sul. As instituições Maristas pesquisadas situam-se como Unidades Educativas Sociais, gratuitas, na categoria da filantropia, que atendem crianças em situação de vulnerabilidade social.

A amostra dos estudantes engloba sujeitos de dez a 18 anos, tendo a concentração em 12 (17%), 13 (27,4%), 14 (29%) e 15 anos (12%). Com relação à identificação com o sexo, 58,7% se identificam como feminino e 41,3% como masculino. Nas categorias de raça, a predominância se deu entre brancos (46%) e pardos (36,6%).

Conforme os dados, as condições do contexto em que os estudantes estão imersos retratam que: 90% possuem água tratada, 91% desfrutam da coleta seletiva do lixo, 77% usufruem do acesso a máscaras, álcool em gel e sabão, 69% dispõem de rede de esgoto em suas casas e 1,4% não possuem acesso a essas condições.

Os profissionais da educação participantes da pesquisa possuem, em sua maioria, 26 a 32 anos (31,2%), 33 a 39 anos (35%) e 40 a 47 anos (18,2), sendo 76,6% do sexo feminino e 23,4% do masculino. Com relação ao índice racial, 62,3% se identificam como brancos, 28,6% como pardos, 7,8% como pretos e 1,3% como amarelos. Além disso, o nível máximo de titulação que possuem expressa que 19,5% só realizaram a graduação, 64,9% buscaram por especializações e 15,6% finalizaram o mestrado. O tempo de atuação, de modo geral, prepondera de dois a cinco anos (18,2%), seis a dez anos (28,6%) e 11 a 15 anos (28,6%), sendo 72,7% atuando como professores.

Com relação às categorias das instituições em que esses docentes atuam, os dados apontam que 62,3% atuam em escolas privadas, 16,9% em Escolas Públicas Municipais, 13% em Filantrópicas, 6,5% em Escolas Sociais e 1,3% em Comunitárias. Com relação à renda familiar, 5,2% informaram receber até um salário mínimo, 66,2% de dois a quatro salários mínimos, 23,4% de cinco a sete salários mínimos e 3,9% oito ou mais salários mínimos.

Ademais, segundo os dados dos estudantes, sistematizados na pesquisa, as condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos durante a pandemia foram impactadas por diversas questões para além dos materiais e de conexão com a *internet*, como, por exemplo, a quantidade de pessoas na casa, cômodos e divisão de equipamentos.

Os dados demonstraram a predominância de três e cinco pessoas morando na mesma casa com os estudantes, sendo 25,7% que moram com três pessoas na casa e 19,3% com cinco pessoas. Com relação aos cômodos da casa, a proeminência situou-se em cinco (23,2%) e seis (20,4%) cômodos. Da totalidade dos estudantes, 9,8% assinalaram viver entre um e quatro cômodos. Além disso, 48,7% desses afirmaram dividir o quarto com alguém, sendo 54,4% com irmãos e 6% com mãe e/ou pai. Além das condições de vida no interior das casas, 9,8% dos estudantes ainda necessitam alternar entre os estudos, os afazeres domésticos e as atividades de trabalho fora de casa.

Com relação às condições materiais de acesso e permanência nos estudos, os dados expuseram que 40,2% dos estudantes não dispunham de computadores com conexão à *internet*. Assim, questiona-se acerca das condições de garantia de um espaço e materiais adequados em casa para a promoção de uma aprendizagem significativa, com concentração e tempo para reflexão, visto que as aulas presenciais foram suspensas⁷ em todo o território nacional. Em determinadas localidades, as aulas passaram a ser transmitidas via televisão, ferramenta que 58,9% dos estudantes afirmaram ter somente uma para todos os moradores da casa e 1,4% afirmaram nem mesmo tê-la. Além disso, 61,5% afirmaram ter outros estudantes na casa.

Nessa perspectiva, os dados apontam que os sujeitos, logo no início da vida, no período da infância, já foram impactos pelas múltiplas facetas da violência,

⁷ A suspensão ocorreu a partir de março de 2020.

enfrentando os desafios e as dificuldades que a sociedade desigual impõe bem como a ausência de reconhecimento de seus contextos e possibilidades. Essa condição contrapõe o direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, tornando-o meramente um instrumento legal de visibilidade pública sem efetivo exercício. Em seu artigo 5º, estabelece:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2012a, p. 12).

Em contraponto, os dados expressam que, apesar de descritas em lei, as condições concretas de vida de sujeitos em situação de pobreza infantil estão distantes de atingir a garantia de direitos proclamada. Portanto, esses sujeitos permanecem à margem, sendo invisibilizados e excluídos dos espaços sociais.

Destarte, a pobreza infantil deve ser interpretada a partir de seu caráter multidimensional, impactando fundamentalmente nos direitos das infâncias de proteção, provisão e participação de modo concomitante, transversal e indissociável: “A falta de garantia de direitos é, de certo modo, a face mais cruel e perniciosa da crise humanitária. Produz violações de direitos extensas, recorrentes e às vezes permanentes, reforçados pela não ação ou ação política insuficiente ou inadequada” (EYNG; CARDOSO, 2021, p. 22). As violações de direitos permeiam todas as faces da vida dos sujeitos e, assim, os submetem às condições profundas de desigualdades e violências normalizadas e invisibilizadas.

5.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DIREITOS DA INFÂNCIA

Neste bloco de questões, o foco perpassou a percepção dos sujeitos sobre seus direitos e a garantia destes. Com base na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), foi questionado acerca dos direitos mais fundamentais para a vida das crianças no contexto daquele período histórico. Por conseguinte, os sujeitos avaliaram a garantia dos direitos da infância de provisão, proteção e participação. Por fim, explicitaram suas percepções sobre as condições do contexto em que estão imersos nas perspectivas local, nacional e global.

Conhecer as percepções dos estudantes e dos profissionais da educação permite compreender a realidade tal como está posta e é assimilada por esses sujeitos, a fim de analisar as condições de vulnerabilidade e pobreza infantil, a partir das condições de vida e do contexto concreto expressado.

Durante o período pandêmico, as condições de vida dos sujeitos, que estão em situação de vulnerabilidade social e pobreza infantil, foram impactadas de forma profunda e multissetorial. O contexto social em que vivem e a desigualdade de acesso aos diferentes serviços básicos deflagraram um alto índice de mortalidade de sujeitos situados em regiões periféricas: “Essa constatação fática colheu a esperança de milhões de vidas ao redor do planeta que não tiveram acesso aos serviços de saúde, lhes violou o direito à dignidade, o direito à vida e à morte digna” (EYNG, 2022, p. 125).

Segundo os dados expostos no capítulo anterior, 10% dos estudantes não possuem água tratada e 31% não dispõem de rede de esgoto em suas casas, dados que desvelam as múltiplas facetas da violência e da violação dos direitos. Além dos fatores básicos da vida cotidiana, outros fatores compuseram o risco maior de infecção e mortalidade. Por exemplo, conforme a nota técnica do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde realizada em 2020:

[...] as pessoas com nível de escolaridade superior com caso grave da COVID-19 apresentaram uma menor proporção de óbitos (22,5%) que aquelas sem escolaridade (71,3%). Quanto maior o nível de escolaridade, menor a letalidade. Este efeito pode ser resultado de diferenças de renda, que geram disparidades no acesso aos serviços básicos sanitários e de saúde (BATISTA *et al.*, 2020, p. 5).

Além da escolaridade, outras categorias, como raça, renda e gênero, influenciaram o índice de mortalidade da Covid-19 no Brasil. Em consonância com a preocupação do período histórico vivido, os estudantes e os profissionais da educação apontaram como os direitos mais fundamentais a Educação e a Saúde, conforme expressam as Tabelas 1 e 2 dos dados dos estudantes e dos profissionais da educação a seguir, respectivamente:

Tabela 1 – Escolhas dos estudantes entre quais direitos garantidos para a infância consideram mais importantes na sua vida neste momento

DIREITOS MAIS FUNDAMENTAIS HOJE	BRASIL	
	n.	%
Educação.	217	21,7
Saúde.	216	21,6
Convivência em família.	154	15,4
Vida.	73	7,3
Proteção contra todas as formas de violência.	71	7,1
Adoção (ter uma família).	56	5,6
Liberdade de opinião e expressão.	55	5,5
Esporte e lazer.	52	5,2
Identidade.	13	1,3
Informação.	22	2,2
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica.	14	1,4
Liberdade de associação e crença.	14	1,4
Convivência social (reintegração).	16	1,6
Cultura.	12	1,2
Profissionalização.	8	0,8
Orientação em e para os DH.	5	0,5
Nacionalidade.	1	0,1
TOTAL (respostas)	999	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

A partir da Tabela 1, é possível constatar que, ao indagar os estudantes quais eram os três direitos da infância mais importantes para eles no período pandêmico em que viviam, os direitos à Educação, Saúde e Convivência em família foram elencados, como prioritários.

Tabela 2 – Escolhas dos Profissionais da Educação, entre os direitos garantidos para a infância, dos três que consideram mais importantes na vida de crianças e adolescentes, estudantes de sua escola/rede, neste momento. Todos os direitos relacionados a seguir são afirmados na Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989)

DIREITOS MAIS FUNDAMENTAIS HOJE	n.	%
Educação.	55	23,8
Saúde.	50	21,6
Proteção contra todas as formas de violência.	46	19,9
Vida.	20	8,7
Convivência com os pais ou responsáveis legais.	24	10,4
Adoção (ter uma família).	9	3,9
Identidade.	2	0,9
Liberdade de opinião e expressão.	3	1,3
Convivência/integração social.	4	1,7
Orientação em e para os Direitos Humanos.	5	2,2
Esporte e lazer.	3	1,3
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica.	3	1,3
Informação.	4	1,7
Cultura.	3	1,3
TOTAL (respostas)	231	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

A busca por modos de agir propostos pela ciência foi intensificada nesse período. Entretanto, estudos científicos relacionados à saúde construídos durante a

pandemia foram duramente criticados e, até mesmo, negados por parte dos representantes do país e dos grupos no poder. A falta de compreensão dos sujeitos sociais acerca dos conhecimentos científicos disputou espaço entre as tantas outras dificuldades nesse período, aspecto que gerou uma reivindicação e força de outros grupos sociais pela relevância indiscutível da educação como meio para a compreensão dos elementos da vida e de seus direitos.

Além disso, as incessantes discussões a respeito do ensino remoto e suas implicações bem como a preocupação com a defasagem, a aprendizagem e a “perda” do ano letivo podem ter influenciado a avaliação da Educação como direito da infância mais fundamental para a vida naquele momento.

Ao relacionar os direitos considerados mais fundamentais para a vida durante o período pandêmico com os dados gerados a partir da questão referente aos direitos de provisão, demonstra-se que, entre os estudantes (53,9%), considera-se que o nível de garantia do direito à educação é excelente, aspecto compreensível, visto que os sujeitos participantes da pesquisa foram os que estavam de algum modo vinculados e em contato com as instituições escolares. Em contrapartida, os profissionais da educação, a partir de suas percepções do que envolve o direito à educação, apontaram o nível de garantia entre médio (39%) e ótimo (29,9%).

Com relação ao direito à saúde, os estudantes distribuíram as avaliações de forma variada, tendo 26,8% apontado como média, 30,4% como ótima e 34,6% como excelente, enquanto 24,7% dos profissionais da educação avaliaram como fraca, 45,5% como média e 14,3% como ótima a garantia desse direito.

Nessa perspectiva, os dados desvelam que 46,1% dos estudantes não consideram que o nível de garantia do direito à educação é excelente. Desse modo, subentende-se que, a partir das suas concepções e pontos de vista, o direito à educação transcende o mero acesso à escola, tal como expressam os campos teórico e político. O direito à educação, além dos conceitos pautados nas teorias críticas e pós-críticas, requer condições de acesso, permanência e continuidade bem como a manutenção de bens materiais e imateriais para sua garantia efetiva. Todavia,

[...] com enormes desigualdades sociais e econômicas, que preservam preconceitos enraizados de raça e de classe, os direitos das crianças – baseados em uma imagem-conceito de criança abstrata e universal – encontram-se muitos impedimentos para efetivamente mudar as práticas e instituições sociais. Assim, a noção de direitos das crianças propalada pela

CIDC permanece um ideal distante e inalcançável para muitos países do Sul (CASTRO, 2021, p. 52).

Dessa maneira, os direitos da infância ainda se encontram garantidos somente nos campos retórico e legal, sendo necessária uma mudança nos programas e práticas bem como no imaginário social e uma reestruturação na dinâmica da sociedade, com vistas a minimizar as desigualdades e promover a garantia dos direitos humanos e direitos da infância para todos e todas sem exclusão.

5.3 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste bloco, foram contempladas questões referentes às percepções dos sujeitos com relação ao direito à educação. As questões transpassaram por aspectos relacionados ao ano escolar em que os estudantes estavam, sobre quando e o modo como houve a continuidade remota, como sanavam suas dúvidas, as dificuldades que enfrentaram, os tipos de atividades e os de avaliação.

A construção das questões deste bloco foi consubstanciada na perspectiva de que o direito à educação transcende o mero acesso e a permanência na instituição escolar. O direito é garantido quando, além disso, o planejamento e a avaliação estão alinhados com as teorias críticas e pós-críticas, com base no princípio da interculturalidade e do multiculturalismo e com conceitos e práticas, que efetivem a Educação em Direitos Humanos.

Com relação ao ano escolar frequentado pelos estudantes durante a coleta de dados, demonstrou-se que a preponderância está entre o 6º ano (14%), 7º ano (28,8%), 8º ano (28,2%) e 9º ano (25,1%); ou seja, a etapa do Ensino Fundamental II.

A transição para o meio remoto durante a pandemia gerou diversas incertezas e inseguranças para todos os sujeitos da sociedade. No campo da educação, os sentimentos aflorados e ansiosos acerca do modo de como proceder perpassaram por todos os envolvidos na área: 40% dos profissionais da educação afirmaram sentirem-se inseguros, 22,3% em dúvida, 20% motivados e 13,8% despreparados.

Além disso, pontuaram que 83,1% dos estudantes demonstraram maiores dificuldades no ensino remoto. Por sua vez, 81,8% dos estudantes afirmaram que sentiram um nível maior de dificuldade. Durante a pandemia, a continuidade remota,

segundo os estudantes, ocorreu conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Continuidade das aulas após a suspensão das aulas presenciais em função das medidas de proteção contra a Covid-19

CONTINUIDADE REMOTA	n.	%
Logo após a suspensão.	96	26,8
Depois da segunda semana.	81	22,6
Depois do primeiro mês.	108	30,2
Depois da terceira semana.	39	10,9
Não houve continuidade.	34	9,5
TOTAL	358	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

A partir da Tabela 3, compreende-se que o prosseguimento do ensino remoto foi distinto entre as instituições pesquisadas, aspecto que já expõe a disparidade nas condições para reorganização com base nos contextos em que as escolas estão situadas e conforme os meios que dispõem para promover a continuidade.

Um dado potencialmente passível de questionamento remonta a última resposta da Tabela 3, “não houve continuidade”, visto que os formulários foram repassados pelos profissionais da educação das instituições durante os contatos remotos. Pode-se pontuar, como possibilidade, que a resposta advém da percepção dos estudantes acerca do que significa ter ou não aula, sobre quais elementos e estruturas se fazem necessários em seus imaginários para considerar o que, de fato, se trata de uma aula ou um momento do processo formativo.

As instituições escolares buscaram meios distintos para promover a continuidade remota e o contato com seus estudantes. Esses meios ocorreram conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Orientação do meio de estudo na continuidade das aulas não presenciais.

MEIO DE CONTINUIDADE	BRASIL	
	n.	%
Plataforma online para acesso às atividades e disciplinas.	269	35,8
Cadernos, apostilas e livros.	171	22,8
Aulas ao vivo com acesso via <i>internet</i> .	168	22,4
Envio de materiais impressos para casa.	118	15,7
Aulas gravadas com acesso via TV.	19	2,5
Grupos de <i>WhatsApp</i> .	5	0,7
Vídeos explicativos enviados pelo <i>Facebook</i> .	1	0,1
TOTAL (respostas)	751	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

Conforme a Tabela 4, a continuidade remota preponderou por meio de plataformas *online* para acesso das atividades e disciplinas, o que implica em uma

aprendizagem solitária. No entanto, na perspectiva das teorias contemporâneas da educação, a aprendizagem se faz no coletivo, na troca, pois “[...] quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais” (TASSONI, 2000, p. 150).

Dados que reiteram a condição da aprendizagem solitária são os relativos à resolução das dúvidas, sobre as quais os estudantes afirmaram que as sanaram consultando a *internet*, livros e outros materiais disponíveis em casa (32,1%) e 22,6% que solicitaram ajuda aos familiares.

Desse modo, a aprendizagem no modelo remoto, que não suscita o contato entre os pares e com os docentes, está promovendo somente uma educação técnica e mecânica com base na memorização. A educação associada a essa técnica envolve o modelo tradicional com vistas às perspectivas hegemônicas e conservadoras. Nesse viés:

[...] o educando é como se fosse uma ‘caixa’ na qual o ‘educador’ vai fazendo seus ‘depósitos’. Uma ‘caixa’ que vai enchendo de ‘conhecimentos’, como se o conhecer fosse resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros (FREIRE, 1969, p. 128).

A educação bancária diverge da educação humanista com princípios de respeito, inclusão e reconhecimento da diversidade, a qual “[...] esforça-se no sentido da desocultação da realidade” (FREIRE, 1969, p. 128).

Além disso, conforme disposto nos dados de identificação desses sujeitos, 40,2% dos estudantes apontaram que não dispunham de computadores com conexão de *internet* e 58,9% possuíam somente uma TV em casa para todos os moradores, considerando a convivência com outros familiares estudantes na casa. Alinhadas a esses dados, demonstram-se na Tabela 5, as respostas dos docentes:

Tabela 5 – Conhecimento acerca do acesso à computador com conexão à *internet* nas casas dos estudantes da escola/rede dos profissionais de Educação.

Segundo seu conhecimento, os estudantes de sua escola/rede de ensino têm acesso?

COMPUTADOR COM INTERNET	n.	%
Maioria NÃO tem acesso: mais de 65% sem acesso	19	24,7
Sim, boa parte tem: cerca de 65%	16	20,8
Meio termo, cerca da metade tem acesso	22	28,6
Quase totalidade NÃO tem acesso: mais de 80% sem acesso	10	13
Sim, a maioria: mais de 80% dos alunos	9	11,7
Não resposta.	1	1,3
TOTAL	77	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG et al., 2021a).

Esses dados expressam que o prosseguimento do ensino remoto ocorreu sem o efetivo vínculo contínuo de todos os estudantes, por falta de condições materiais e imateriais, expondo a violação de direitos e contribuindo para a manutenção das desigualdades. Nesse período pandêmico com a necessidade do acesso remoto, os “[...] mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. [...] Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais” (MACEDO, 2021, p. 265).

Além disso, expondo que há grupos sociais que não são contemplados como sujeitos de direitos humanos, sendo apenas “[...] objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 15).

Para além das condições materiais e imateriais que integram o direito à educação, há as questões voltadas às teorias, princípios e conceitos, que embasam e norteiam as práticas educativas. Estas devem ser desenvolvidas a partir da consideração do contexto em que a instituição escolar está situada. Os dados acerca dessa questão encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6 – Percepção dos profissionais da Educação acerca da consideração da realidade (contextos familiar e socioeconômico) dos estudantes nas atividades remotas planejadas pela rede/instituição na qual trabalha

CONSIDERAÇÃO DA REALIDADE	n.	%
Sim, de forma plena.	27	35
<i>Considera-se âmbitos situacional, familiar e cultural.</i>	3	3,9
Sim, com algumas limitações.	38	49,4
<i>Limitações na conectividade e equipamentos.</i>	5	6,5
Sim.	2	2,6
Não sei dizer.	1	1,3
Não.	1	1,3
TOTAL	77	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

A partir da Tabela 6, verifica-se o percentual de docentes que afirmou considerar a realidade dos estudantes, de forma plena (35%) ou com algumas limitações (49,4%), aspecto que se alinha com as teorias de educação críticas e pós-críticas. Todavia, ao comparar os dados com os relacionados às atividades de ensino e procedimentos avaliativos, questiona-se acerca da efetiva consideração da realidade.

Com relação às atividades de ensino, os estudantes demarcaram que 59,9% eram em parte as mesmas e 23,1% que eram as mesmas, enquanto os docentes afirmaram que 83,1% eram em parte as mesmas. Referente aos procedimentos

avaliativos, os estudantes apontaram que em parte eram as mesmas (55,6%), tendo um resultado equivalente entre estudantes que responderam que as avaliações eram totalmente diferentes (22,8%) e que possuíam os mesmos formatos (20,7%). Os docentes, acerca dos procedimentos avaliativos, assinalaram que realizaram em parte as mesmas avaliações (66,2%).

Em uma perspectiva de currículo e avaliação, em condição inextricável, consubstanciada nas concepções críticas e pós-críticas, a avaliação deve ocorrer de forma transversal durante todo o processo curricular; desse modo, concomitantemente a todo o planejamento. Logo, se o modo como o ensino é efetivado é alterado, toda a dinâmica que o envolve requer mudança, visando a considerar os sujeitos e os novos contextos.

A Tabela 7 apresenta os dados sistematizados acerca dos tipos de atividades utilizadas pelos professores no período das aulas remotas.

Tabela 7 – Principais tipos de atividades de ensino utilizadas pelos professores no período das aulas remotas segundo os estudantes

TIPOS/ATIVIDADES	BRASIL	
	n.	%
Tarefas de perguntas e respostas.	293	23,4
Atividades do livro didático.	243	19,4
Pesquisas e trabalhos individuais.	175	14
Explicações orais do professor.	186	14,9
Lista de questões.	119	9,5
Jogos <i>online</i> .	122	9,8
Debates entre estudantes e professores.	112	9
TOTAL (respostas)	1250	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

A partir da Tabela 7, verifica-se que, ao indagar aos estudantes acerca das principais atividades de ensino propostas pelos docentes durante o período pandêmico, os maiores índices expuseram “tarefas de perguntas e respostas”, “atividades do livro didático” e “explicações orais do professor”. A partir dos dados da Tabela 7, depreende-se que os tipos de atividades predominantes remeteram a ações de memorização e repetição, com exercícios padronizados, por meio do livro didático, dispostos de forma descontextualizada, aparentemente sem relação e significado com o contexto naquele momento vivenciado. Além disso, a terceira maior porcentagem refere-se a “explicações orais do professor”, a qual, quando não promovida a partir do diálogo e da troca, remete a uma transmissão do conhecimento.

Para dispor de uma análise mais precisa, a Tabela 8 visa a apresentar os dados acerca dos tipos de avaliação, que foram os principais utilizados pelos professores naquele momento histórico.

Tabela 8 – Formas de avaliação mais utilizadas pelos professores no período das aulas remotas segundo os estudantes

TIPOS AVALIAÇÕES	BRASIL	
	n.	%
Participação e entregas.	199	24,4
Trabalhos individuais.	154	18,9
Provas de múltipla escolha.	146	17,9
Trabalhos em grupo.	97	11,9
Lista de exercícios (consulta).	97	11,9
Provas dissertativas.	96	11,8
Simulados.	26	3,2
TOTAL (respostas)	815	100

Fonte: a autora. Elaborada com base nos relatórios de dados (EYNG *et al.*, 2021a).

Os dados da Tabela 8 expressam que 24,4% das avaliações ocorreram a partir das participações e entregas de atividades. Porém, questiona-se acerca da concepção da participação, visto que participar no modo remoto requer condições materiais e imateriais, que, conforme disposto nos dados de caracterização dos participantes, não é a totalidade que desfruta. Além disso, a grande incidência dos tipos de avaliação aponta a base individualista, dissociada da perspectiva da aprendizagem por meio da interação, com técnicas voltadas à memorização e repetição.

Nessa perspectiva, os dados apontam que os tipos de atividades e de avaliações desenvolvidas durante o ensino remoto remontam a uma educação conservadora, de cunho tradicional, bem como a efetivada presencialmente, pois os dados demarcam que as atividades em grande parte foram as mesmas. Sem o comprometimento em relacionar, interagir e significar a partir do meio inserido, a educação é reduzida:

[...] a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, [...], para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados (FREIRE, 2000, p. 79)

Desse modo, o processo educativo se distancia do direito à educação de qualidade garantida em lei a todos e todas em seu tempo e contexto historicamente situado, sem distinção. Essa educação limita-se ao processo de transmitir e repetir,

sem comprometimento com o viés questionador e crítico que a perspectiva intercultural crítica e o multiculturalismo descrevem.

Os impactos da educação tradicional na ausência de consciência do mundo, de si e da própria aprendizagem podem ser vislumbrados em um dado referente aos resultados de aprendizagem, sobre os quais 43,2% dos estudantes não sabem dizer como foram durante o período remoto.

O conhecimento, para ser significativo, requer o desequilíbrio entre o saber anterior e o novo, implica em “[...] um processo pelo qual a nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 1982). Entretanto, na concepção tradicional, o conhecimento é somente transmitido como um acúmulo de conteúdos desvinculados, somativos, descontextualizados. Assim, o estudante não compreende as múltiplas dimensões da sua própria aprendizagem bem como as influências dos conhecimentos em seu cotidiano.

5.4 SÍNTESE DAS INTERFACES ENTRE OS DADOS

A infância, categoria social e geracional, esteve historicamente à margem da sociedade, sendo considerada uma etapa de transição, com seres incompletos, os quais necessitavam aprender a organização social por meio da educação. Após a construção de novos conhecimentos, concepções foram estruturadas, compreendendo a criança como um ser integral e biopsicossocial, imerso em uma cultura, tempo e contexto sócio-histórico e cultural.

As diferentes infâncias existentes estão condicionadas às disputas das relações de poder e, assim, são caracterizadas pela multiplicidade de infâncias, considerando a classe social, a raça e o gênero bem como os contextos familiar, cultural e político em que estão inseridas. Crianças em situação de pobreza infantil sofrem com múltiplas violações de direitos como também conhecem as diversas facetas da violência, carregando em seu cerne a culpa por sua condição.

Hodiernamente, em período pandêmico, as desigualdades foram mais desveladas. A falta de condições e as fragilidades de determinados grupos e identidades sociais foram ostensivamente expostos para todas e todos. A partir dos dados explicitados, as violações dos direitos dos estudantes perpassaram por diferentes esferas sociais, expondo a fragilidade na manutenção dos direitos de

provisão, proteção e participação: “A cena da pandemia sanitária, de grandes incertezas e medos, distorcida nos jogos de interesses que fazem circular verdades em disputa, gera as pandemias política e ética” (EYNG, 2022, p. 125) e resulta em ainda mais desigualdades, afetando profundamente aqueles que já estão situados à margem e acentuando a pobreza infantil.

Os fatores que permeiam as facetas da violência e as reforçam perpassam pelas condições voltadas às “[...] desigualdades, às políticas compensatórias, às epistemologias coloniais, à projeção identitária infratora, à pobreza infantil (EYNG, 2019, p. 13), entre outras questões.

Desse modo, as facetas das violências são consubstanciadas em fatores multidimensionais condicionados pela estrutura social vigente. Esses fatores “[...] se relacionam, se reforçam, atuando na produção de riscos de violências nos cotidianos infantis, produzindo maior dano conforme maior combinação de incidência entre eles sobre as crianças e adolescentes” (EYNG, 2019, p. 13).

A falta de acesso às condições materiais e imateriais que o ensino remoto requereu salientou a violação do direito à educação. A violação transpassou pelas questões de acesso e continuidade bem como acerca das perspectivas conservadoras, que foram deflagradas a partir dos dados referentes aos tipos de atividades de ensino e de avaliação.

Violar o direito à educação implica em violar todos os demais direitos dos sujeitos e, ainda, pressupõe limitar o conhecimento do mundo e de seus direitos, tendo em vista que o direito à educação é fulcral no que concerne em conhecer para acessar e reivindicar seus demais direitos: “A violência econômica sobre a infância expressa-se na tríade pobreza, desigualdade e exclusão, como elementos codependentes, que não podem ser tomados de modo isolado ou linearmente” (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1105).

Desse modo, a pobreza infantil multidimensional desloca os sujeitos à margem, limita o acesso e o estabelecimento de relações nos espaços e o condiciona a conviver com as múltiplas violações de direitos, implicando na ausência da garantia do bem-estar infantil. Assim, esses sujeitos atuam somente como objeto de discurso acerca dos direitos humanos conforme explicitou Santos (2014).

As condições socioculturais e econômicas da pobreza infantil devem ser consideradas a partir de suas implicações transversais e concomitantes. As reivindicações com vistas a construir uma teia teórica sólida, que garantisse os

direitos da infância, foram fulcrais para a promoção das discussões e buscas por soluções efetivas, pois refletir sobre o “[...] bem-estar infantil remete ao diálogo sobre as intervenções públicas para garantir os direitos sociais, melhorar a qualidade de vida das crianças juntamente com aspectos relacionados com a cidadania” (VOLTARELLI, 2020, p. 184).

Todavia, a busca pela garantia dos direitos da infância deve transcender o campo retórico de modo que as crianças sintam a manutenção de seus direitos em todos os contextos em que percorrerem durante a infância.

Para isso, é vital que a educação seja norteadas com base nas teorias críticas e pós-críticas, a fim de suscitar o questionamento, desvelando a estrutura social e política, construída a partir de disputa de interesses de grupos sociais no poder. No entanto, os dados apontaram para atividades de ensino e de avaliação, que tendem à homogeneização, à memorização e à repetição sem possibilidade de interação, discussão e troca de conhecimento.

As perspectivas conservadoras e avaliações estandardizadas deflagradas, segundo os dados, explicitam uma educação conservadora, tradicional e bancária, a qual nega as diferenças, visa à homogeneidade a partir do modelo de sujeito social valorizado pelo contexto e pelos grupos no poder e exclui e nega identidades.

Nega o homem como um ser da busca constante. Nega sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu que fazer transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está, sendo no que é, e assim mata a vida (FREIRE, 1969, p. 129).

E, dessa maneira, após negar tudo aquilo que remete à integralidade do sujeito, suas identidades e seus reconhecimentos, finaliza sepultando todos os direitos humanos e da infância historicamente conquistados. Nessa perspectiva, a pluralidade proclamada em diversos espaços finda-se somente nisso e é sufocada tal como explicita Ivenicki (2018).

Nessa perspectiva, para contrapor o modelo que acomete os sujeitos e os torna passivos, é exigido que o modo de elaborar as atividades de ensino e os instrumentos avaliativos paute-se na concepção crítica e pós-crítica e, efetivamente, esteja alinhado às condições do contexto de forma a reconhecer que:

Tensões e conflitos se multiplicam, interesses e mentalidades se articulam, confrontam ou justapõem. Por outro lado, as relações assimétricas de poder, as demandas de justiça social e a questão da crescente desigualdade presente no mundo atual são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multiculturais (CANDAU, 2005, p. 9).

Nesse viés, atuar na educação implica em agir politicamente. A educação deve remeter às perspectivas humanistas e transformadoras, as quais questionam a realidade e a estrutura social, reconhecem o diferente, o outro, e pautam suas ações nos princípios do respeito, do diálogo, da inclusão e da democracia.

É somente a partir de uma educação com fins de ressignificar a sociedade, pautada nos conceitos e a partir das ações da educação em direitos humanos, que será tangível agir em prol da redução progressiva das desigualdades e da pobreza infantil, atuando contra qualquer forma de exclusão e discriminação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de pesquisa, foram delineados traços das identidades que integram os sujeitos, construídas nas relações sociais ao longo de toda a vida. Pressupõem, portanto, uma relação dialética entre a identidade individual e a identidade cultural, visando a uma constante construção e desconstrução dessas identidades.

A ampliação do olhar sobre o sujeito é condição impreterível para reconhecer suas lutas e sofrimentos bem como caracterizar as diferentes facetas das violências que o afetam. Dess modo, somente a partir do conhecimento da realidade concreta de cada contexto que se torna possível alterá-la, construindo meios e realinhando concepções e processos para assegurar o direito à identidade e reconhecer o sujeito em sua integralidade.

Assim, a resposta ao problema de pesquisa lançado na introdução, que indaga sobre: “Quais as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes?”, pode ser sintetizada pelas limitações na garantia das condições materiais e imateriais para a continuidade dos estudos, de acesso aos espaços sociais e na perspectiva de futuro. E, para as crianças e adolescentes que desfrutaram do acesso, em um ciclo de violência, depararam-se com uma educação que viola seu direito à identidade, negando-os e invisibilizando.

Nessa perspectiva, as questões individuais, relacionadas à identidade, implicam no meio social e, concomitantemente, são geradas e influenciadas por este, que limita ou até mesmo nega as condições de acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a continuidade remota.

E, com base no objetivo geral, pode-se estabelecer as implicações interseccionais da pobreza infantil no direito à educação de crianças e adolescentes a partir da constatação de que o ciclo de violência nega a garantia do acesso, da permanência e da continuidade da educação dessas crianças e adolescentes e, simultaneamente, estabelece implicações no conhecimento e no acesso aos demais direitos. Assim, a pobreza infantil, em seu caráter interseccional, fere os direitos das crianças e dos adolescentes desde sua constituição, estabelecendo as implicações nas múltiplas dimensões da vida desses sujeitos.

No desenvolvimento do trabalho de dissertação, foram trazidos e discutidos argumentos sobre as infâncias e seus direitos, e a pobreza infantil e seus efeitos, em especial quanto à garantia ou violação do direito à educação. Do conjunto de reflexões, cabe colocar em destaque que:

- As infâncias estão caracterizadas e possuem seus direitos garantidos de forma ampla e indubitável nos campos político e retórico. As reivindicações e a construção de uma nova lógica para interpretar as infâncias promovem mudanças significativas nas leis que as retratam. Entretanto, as condições tangíveis de vida desses sujeitos ainda os submetem a experiências desumanas e excludentes de vivências em contextos vulneráveis.
- A estrutura social é composta a partir de múltiplas forças em disputa, as quais lutam por influência e poder. As perspectivas que baseiam os diferentes grupos sociais podem ou não estarem comprometidas com a garantia do direito a todas e todos. Por essa razão, as desigualdades, a exclusão e a pobreza infantil ainda assolam a sociedade brasileira.
- A pobreza infantil está imersa no contexto da pobreza familiar, porém implica em dimensões ampliadas, transcendendo as questões econômicas. Conforme os dados de sujeitos em situação de pobreza infantil, é possível constatar que essa caracterização viola as múltiplas dimensões dos direitos da infância, os exclui dos espaços, limita suas relações e os expõem às facetas da violência.
- A pobreza infantil interfere em como as crianças e os adolescentes se concebem, na forma como compreendem o outro e o mundo, em como constroem sua autoestima e como interagem. Além disso, o paradigma da culpabilização acarreta ao sujeito a condição da pobreza enquanto parte do seu próprio ser, excluindo-o de espaços sociais e mantendo-o à margem. No âmbito da educação, a pobreza infantil, durante a pandemia, implicou na limitação das condições de acesso aos bens materiais e imateriais para a continuidade remota e na ausência de reconhecimento dos contextos, realidades, necessidades e identidades das crianças, excluindo-as e invisibilizando-as.

Em consonância, é impensável negar a relevância do estabelecimento de leis e estatutos, que visem à garantia dos direitos humanos e das infâncias. Essa construção é fruto de múltiplas e árduas reivindicações e estudos científicos e deve ser compreendida de forma histórica marcada por lutas. Não obstante, o questionamento perpassa pela manutenção somente no campo retórico, sem a ação e o impacto concreto na vida dos sujeitos, tornando, assim, o campo teórico meramente ornamental.

A pesquisa apontou, também, que a pobreza infantil em contexto pandêmico violou o direito à educação de grande número de crianças. Em primeira instância, afastou-as da continuidade efetiva do ensino e limitou a manutenção de suas interações em virtude da falta de recursos tecnológicos e de conectividade.

Além disso, para as que desfrutaram da possibilidade de acessar os meios tecnológicos, tiveram seus direitos violados, ao passo que encontraram métodos e técnicas baseadas na perspectiva tradicional e, assim, sofreram com a violação do direito à identidade e à impossibilidade de acesso a uma educação de qualidade, a qual é significativa para o contexto.

A partir dos dados, conclui-se que, apesar dos avanços das políticas que afirmam os direitos, com relação às novas formas de conceber a criança, como ser integral, completo, ativo e de direitos, bem como com relação aos direitos da infância, a instituição escolar ainda atua em divergência com as concepções contemporâneas. Suas ações, remotas e presenciais, perpetuam-se no modelo tradicional de educação, o qual fere o direito à identidade, a existência da diversidade e os direitos da infância.

A escolarização conservadora de cunho conteudista visa a um conhecimento supostamente neutro, desenvolvendo conhecimentos padronizados, de modo desvinculado do contexto dos estudantes e sem profundidade e questionamento crítico. Assim, a educação falha no seu papel social transformador, limitando seus estudantes a condições de subserviência e passividade, e distanciando-se dos atos imprescindíveis de promover a conscientização, o conhecimento crítico, a vivência e a reivindicação dos seus direitos.

Para que a educação altere, progressivamente, o modo de compreender seus conceitos e práticas, é fulcral que a formação inicial e continuada vise a um currículo voltado para a perspectiva da interculturalidade crítica. Desse modo, os futuros docentes e os que já atuam podem alterar a dinâmica de pensamento estruturada a

partir de suas próprias vivências e desempenhar a práxis a partir da Educação em e para os Direitos Humanos, com base no diálogo, no respeito, na inclusão e na democracia.

Portanto, as futuras gerações terão valores e atitudes éticas, exercendo um comportamento assimilado e habitual de tratar e ser tratado, respeitando, reivindicando e garantindo os direitos humanos e os da infância.

Cabe ainda pontuar, como proposição para futuras pesquisas, que a formação docente deve dispor de um currículo que trabalhe, concomitantemente, a partir dos princípios que desenvolverá. Nessa perspectiva, os próprios sujeitos, que se tornarão formadores, vivenciarão e conhecerão as formas de agir com vistas a garantir os direitos de todas e todos. Um currículo para a formação docente, alinhado aos pressupostos das teorias crítica e pós-crítica, preceitua o desenvolvimento dos conceitos, desvelando as condições sociopolíticas, que os influenciam, bem como as disputas de poder, de modo a construir nos futuros docentes a consciência do fazer político imerso no fazer educação.

Afinal, atuar na educação é um ato político e, assim como tal, deve ser efetivado com fins de promover a garantia de direitos da infância a todas as crianças imersas no contexto escolar. Nessa perspectiva, a educação para e em Direitos Humanos deve consubstanciar e nortear todas as ações educativas.

A educação em e para os Direitos Humanos, que efetivamente reconheça e respeite a diversidade, exige a conceituação nos princípios críticos e pós-críticos, consubstanciada na perspectiva intercultural e decolonial, tendo como fio condutor a interseccionalidade. Por mais, é imprescindível a concepção da criança em sua inteireza humana, como ser completo e integral, sujeito de múltiplas linguagens, produtora de cultura e imersa em um contexto. Todos esses conceitos e práticas de modo transversal, concomitante e indissociável promovem o direito à educação com a tangível qualidade social.

6 REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luís. Educación para los derechos humanos. El gran desafío contemporáneo. In: **Paz y Justicia**, Montevideo: Serpaj, n. 8, oct./dic. 1986.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação, **Currículo sem fronteiras**, dez. 2001. v. 1 n.2, p. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

BARBOSA, Ivone Garcia. SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>.

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In: BASTOS, Amélia. VEIGA, Fátima. (org.). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2016. p. 27-3.,

BASTOS, Amélia; MALHO, Maria João; PASSOS, José; FERNANDES, Graça Leão. **Um olhar sobre a pobreza infantil**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

BATISTA, Amanda. et al. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da Covid-19 no Brasil**. Rio de Janeiro: Nois, 2020. (Nota Técnica, n. 11). p. 11-27.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília – DF. 9º ed. 2012a. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 04/09/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012**. Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/09/2022

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 3º reimpressão. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 05/09/2022.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogenes, Paris. 2009. n. 225, p. 70-88, jan./mar.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. In: **Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 4º edição. Editora: Unijuí, 2018.

BOTTERY, Mike. **A Ética da Gestão Educacional: Perspectivas Pessoais, Sociais e Políticas na Organização Escolar**. Londres: Cassel. 1992.

CANDAU, Vera Maria. A didática de hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. 7Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrã. SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores, **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

COSTA, Rosiane Oliveira da. MAIOR, Nívea Maria Santos Souto. SILVA, Alessandra Ximenes da. Inflexão dos Direitos Humanos na Política de Saúde Mental e Drogas. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 2, p. 75-90, maio/ago. 2020.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: Editora Da Universidade Federal da Bahia. 2021.

CASTRO, Roney Polato de. Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. In.: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012, p.142-159.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. Saraiva Educação SA, 1999.

CORDEIRO, Alexander Magno. OLIVEIRA, Glória Maria de. RENTERIA, Juan Miguel. GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. **Rev Col Bras Cir**. 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Livre Crew. In: **Feminist Social Thought: A Reader**. Diana Tietjens Meyers (org). New York and London: Routledge, 1997. p. 246-263

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188.

CRENSHAW, Kimberlé. "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color". In: Fineman, Martha Albertson & Mykitiuk, Roxanne (orgs.). **The public nature of private violence**. Nova York, Routledge, 1994. p. 93-118.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, vol.9(1), 2008, p. 67-85.

DEJONGH, Frank. ONU revela retrocessos na saúde de mulheres, crianças e adolescentes. **Onu News**. 2022.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1955.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

ESPEJO, Juan Rolando Cornejo. Educación, interculturalidade y ciudadanía. **Educar em Revista**, UFPR, 2012.

Eurochild, & EAPN. (2013) Towards children's well-being in Europe. **Explainer on child poverty in the EU**. Brussels: Eurochild & EAPN.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências o desafio de garantir direitos em contextos cotidianos infantis. **Resumo Executivo do Relatório da Investigação**, 2018.

EYNG. Ana Maria. Pensar o (im)pensável: a dignidade como direito da humanidade. In: GIDDENS, Anthony. MURRAY, Cristiane. BURKE, Peter. SUSCA, Soleymane Bachir Diagne Vincenzo. TUAN, Yi-Fu. Pensar o (im)pensável: Ensaio sobre a pandemia. PUCPRESS – Editora Universitária Champagnat. 2022.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 1098-1120, 2020.

EYNG, Ana Maria. CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária – contornos intersetoriais nas práticas profissionais. In: EYNG, Ana Maria. COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos**. Curitiba: CRV, 2021. 314 p. (Coleção Educação e formação de professores, volume 1).

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Revista ENSAIO: aval. pol. públ. Educ**, CESGRNRIO, Rio de Janeiro, 2013.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; FERREIRA, Barbara Pimpão; PADILHA, Lauení Ramos, VELOSO, Talita Quinsler. **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – América Latina: visão geral**. La infancia em situación humanitária em America Latina: el derecho a la educación y el derecho a la salud em la pandemia de Covid-19: contribuciones dos sujetos – America Latina – vision general / Ana Maria Eyng (coordenação). 2021, 296 p.: il.; 30 cm (Coleção de relatório de dados (2020-2021) v.1). Relatório de Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021a.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; FERREIRA, Barbara Pimpão; PADILHA, Lauení Ramos, VELOSO, Talita Quinsler. **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – Província Marista Centro Sul - Paraná / Ana Maria Eyng (coordenação)**. 2021, 152 p.: il.; 30 cm (Coleção de relatório de dados (2020-2021) v.2). Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021b.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; FERREIRA, Barbara Pimpão; PADILHA, Lauení Ramos, VELOSO, Talita Quinsler. **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – Província Marista Centro Norte – Pernambuco / Ana Maria Eyng (coordenação)**. 2021, 146 p.: il.; 30 cm (Coleção de relatório de dados (2020-2021) v.3). Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021c.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; FERREIRA, Barbara Pimpão; PADILHA, Lauení Ramos, VELOSO, Talita Quinsler. **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – Escola Pública Municipal Surubim, PE / Ana Maria Eyng (coordenação)**. 2021, 92 p.: il.; 30 cm (Coleção de relatório de dados (2020-2021) v.4). Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021d.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; FERREIRA, Barbara Pimpão; PADILHA, Lauení Ramos, VELOSO, Talita Quinsler. **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – Província Marista Brasil Rio Grande do Sul / Ana Maria Eyng (coordenação).** 2021, 92 p.: il.; 30 cm (Coleção de relatório de dados (2020-2021) v.5). Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021e.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. IN: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação.** Curitiba, Editora CRV, 2016.

FRASER, Roberta Tourinho Dantas; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Intersexualidade e direito à identidade: uma discussão sobre o assentamento civil de crianças intersexuadas. **Journal of Human Growth and Development**, v. 22, n. 3, p. 348-357, 2012.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra.** São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HANNA, Paola Cristine Marchioro. RAMÃO, Valdacir José. EYNG, Ana Maria. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E GARANTIA DE DIREITOS: limites e possibilidades para a superação das violências nas escolas. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 123-145. Disponível online.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, V. 20 N. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

HIRATA, Helena. Classe, gênero, raça e movimentos sociais: a luta pela emancipação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.22, n.7, p.143-158, maio 2018. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/9779-29413-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 abril 2019.

IVENICKI, Ana. Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 99, p. 249-256, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002609901>.

JAMES, Allison. PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. 3. Ed. London: The Falmer Press, 1990.

JOHNSON, Daniel. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. **Onu News**, v. 11, 2020.

LEITE, Denise. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP; RIES, 2006. v. 2. p. 459-506.

LOPES, Alice Cassemiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo Costa. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v.34, n.73, p.262-280, mai. 2021.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. Editora: Boitempo. 4ªed. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 20/04/2020.

MCLAREN, Peter. Pedagogía crítica y decolonial en tiempos de Trump. Entrevista a Peter McLaren, Devenir 32. **Revista de estudios culturales y regionales**, Universidad Autónoma. de Chiapas, calle Canarios s/n. Fracc. Buenos Aires, Enero-junio, 2017.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MOREIRA, Janice Strivieri Souza. Garantia de direitos nas práticas socioeducativas como possibilidade de ressignificação identitária de pertencimento social do adolescente em contextos de pobreza infantil. 233 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MOREIRA, Marco. MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MUJICA, Rosa María. **Educación no formal y educación en derechos humanos**. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

NETO, Paulo Mesquita. PINHEIRO, Paulo Sérgio. Direitos humanos no Brasil: Perspectivas no final do século. In: Cinquenta Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. São Paulo, **Pesquisas**, n. 11, 1998.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1989.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich Pacheco. EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 110-124, 2020.

PERISTA, Pedro; BAPTISTA, Isabel. A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa – conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. In: Forum Sociológico Série II 20 | 2010 – A pobreza, pluralidade de olhares e de intervenções.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

ROGERO, Julio. IMBERNÓN, Francisco. GARCÍA, Rodrigo. FERRERO, Carmen. Díez, Enrique. CARBONELL, Jaume. Pobreza Infantil y Educación. **Cuadernos de Pedagogia**. Septiembre, p. 73- 79, 2016.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, Coimbra, n. 75, p. 7-44, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 2, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: Factos, Interpretações e Desafios Políticos. In: M.Sarmiento & F. Veiga (Org), **Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas**. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. **Zero-a-seis** (jul/dez). 1997.

SOUZA, Jacqueline de. KANTORSKI, Luciane Prado. LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, 2011.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 233f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**. n. 32, p. 129-144, 2014.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul americanas nos estudos da infância. **Serviço Social em Debate**, v. 3, n. 1, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: Congreso da Association Pour la Recherche Interculturelle, 2009, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2009b.