

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

BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

O DIREITO À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
INTERFACES DO PROCESSO INTEGRADO E INTERSETORIAL EM
CONTEXTOS HUMANITÁRIOS

CURITIBA

2024

BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

**O DIREITO À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
INTERFACES DO PROCESSO INTEGRADO E INTERSETORIAL EM
CONTEXTOS HUMANITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração História e Políticas de Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng.

CURITIBA

2024

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Bibliotecária: Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

F383d
2024

Ferreira, Bárbara Pimpão

O direito à proteção integral de crianças e adolescentes nas interfaces do processo integrado e intersetorial em contextos humanitários / Bárbara Pimpão Ferreira ; orientadora: Ana Maria Eyng. -- 2024

162 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024

Bibliografia: f. 149-162

1. Educação. 2. Direitos da criança. 3. Proteção integral. 4. Direito à educação. 5. Pobreza infantil. 6. Intersetorialidade. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 232
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Barbara Pimpão Ferreira

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, reuniu-se na Sala de Discussões – 2.º Andar da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Prieto Quesada, Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Tese da doutoranda **Barbara Pimpão Ferreira**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “O DIREITO À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS INTERFACES DO PROCESSO INTEGRADO E INTERSETORIAL EM CONTEXTOS HUMANITÁRIOS” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h 05m. sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda a publicação da tese sob forma de artigos, capítulos e livros.

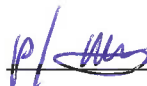
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Prieto Quesada



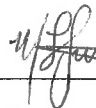
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado



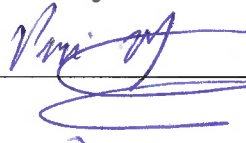
Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



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



BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

**O DIREITO À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
INTERFACES DO PROCESSO INTEGRADO E INTERSETORIAL EM
CONTEXTOS HUMANITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Doutorado, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Eyng

Presidente - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

AGRADECIMENTOS

A publicação desta tese reflete uma etapa importante de minha trajetória pessoal e profissional, estudos acadêmicos e projeto de vida. A decisão de retornar a academia para o programa de doutoramento foi impactada positivamente por pessoas e instituições presentes em meu cotidiano. A todos e todas que tiveram comigo nesta jornada, agradeço imensamente, por serem inspirações, por produzirem comigo questões sobre o mundo, sobre os cotidianos vividos por crianças e adolescentes e seus direitos, humanos e em construção permanente.

Alguns agradecimentos especiais são necessários para este momento. Ao Programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, pela exigência, qualidade e atenção dispensadas durante o período de estudo, desde o processo de inscrição no Edital, no início dos estudos e nos processos exigidos para a defesa, sobretudo em um momento no mundo que exigiu também de todos e todas adaptações e reorganização da vida cotidiana e da saúde mental para superar as dores e os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. À Associação Brasileira de Educação e Cultura – ABEC, pela oferta de uma política de educação para colaboradores, incentivo para que uma instituição de educação tenha em seu quadro profissionais que estudem, pensem e produzam processos educativos mais qualificados ao dedicarem-se também ao aperfeiçoamento e qualificação profissional. Aos meus gestores neste período, Irmãos Rogério Mateucci e Anacleto Peruzzo, pelo incentivo em continuar os estudos, pela confiança na condução do trabalho e na compreensão sobre momentos mais sensíveis desta jornada. Aos companheiros e companheiras de jornada no Centro de Defesa, pelo compromisso com a defesa dos direitos de crianças e adolescentes e pela missão assumida, contribuir em rede com o anúncio e o desvelamento de temas sensíveis para esta população na cidade, no estado, no país e na região latino-americana.

Aos professores do Programa de Doutorado que por meio das disciplinas e créditos conheci, aprendi e fui impactada como aluna do programa e como profissional. Aos professores da banca, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Prieto Quesada (Universidade de Guadalajara/México), Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado (IFPR/Ponta Grossa), Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi (PUCPR), Prof. Dr. Peri Mesquida (PUCPR), que foram fundamentais no exame de qualificação e com amorosidade e

rigor apontaram e contribuíram para a versão final desta tese. Reconheço em cada uma e cada um a beleza do conhecimento e da avaliação, a esperança e a coerência para produzir conhecimento e contribuir para a educação e justiça social e, sobretudo, pela generosidade em aceitar o convite e contribuir com meu itinerário formativo. Ao professor Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR) também pelo aceite de compor como suplente a banca de avaliação.

Aos integrantes, pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, que me acolheram antes e durante o programa de doutoramento, contribuíram com as reflexões desta tese, mas antes de tudo, despertaram em mim o desejo de retorno para a academia que estava presente em meu cotidiano de outras formas na atuação profissional. Aos integrantes deste Grupo que produziram coletivamente o projeto de pesquisa, a sistematização dos relatórios, e aqueles que produziram comigo os artigos e resumos para os congressos e eventos acadêmicos. Em especial, agradeço também ao Tiago que generosamente aceitou e esperou pacientemente as versões para revisão.

À Profa. Ana Maria Eyng, a quem acompanho há alguns anos, sempre admirei e agora com maior testemunho e imensa gratidão pela orientação, pelo diálogo, pelo acompanhamento, pela compreensão nos momentos mais difíceis de sistematização e síntese, mas, sobretudo, pela humanidade e capacidade de integrar e articular positivamente tantos saberes e tantas pessoas que querem contribuir para um mundo melhor para todos e todas, sem distinção, mas com olhar atento para as distâncias entre as realidades cotidianas e a defesa da dignidade humana.

À minha família, minhas avós, Eunice e Catarina, minha mãe, Cristina, e minha irmã, Thaís Pimpão, pelo incentivo, pela escuta, pela coerência e pela compreensão da ausência que exigiu sobretudo esperança em tempos difíceis. Aos meus amigos e amigas, em especial Jardiel, Andreia, Fernando e Wagner, que foram presentes mesmo distantes, que mantiveram contato e foram fundamentais nos momentos necessários de decompressão para seguir com a vida cotidiana. O afeto e alegria pela vida, pela dignidade e pelo conhecimento estão sempre presentes nestas pessoas que admiro e que em mim despertam a vontade de continuar firme e esperançosamente a vida cotidiana, profissional e pessoal, para um mundo mais justo e solidário.

RESUMO

A garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, sua proteção integral para a superação de todas as formas de violências, é uma exigência ética e política dos Estados e de toda a sociedade, com a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança pela ONU (1989), ratificada por mais de 176 países. A presente tese tem como tema o direito à proteção integral de crianças e adolescentes em contextos humanitários, considerando a instituição escolar no trabalho intersetorial para a superação das violências. A delimitação do estudo se orientou no problema de pesquisa que indagou: como as escolas, em contextos de situação humanitária, podem se constituir em espaços de proteção e superação das violências contra crianças e adolescentes? A investigação se pauta no pressuposto de que as escolas se constituem espaços de proteção para crianças e adolescentes, atuando na superação das violências, quando articuladas de modo intersetorial com outras instituições. Como Objetivo geral o trabalho buscou: desvelar as possibilidades e limites para que as escolas se constituam em espaços de proteção na superação das violências contra crianças e adolescentes, em contextos de situação humanitária. E os objetivos específicos: Compreender o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes na América Latina, considerando a participação da escola para a proteção integral; Apreender o fenômeno a partir dos dados documentais e de pesquisa de campo com as percepções dos sujeitos que participam da escola, estudantes (crianças e adolescentes), seus familiares e profissionais da educação; Interpretar e comunicar as percepções dos sujeitos sobre as contribuições do espaço escolar na proteção integral, visando a superação das violências em contextos de situação humanitária. O estudo é parte do projeto: Educação e direitos humanos: bem-estar e melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade, desenvolvida pelas pesquisadoras e pesquisadores do Grupo: Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O percurso metodológico se referendou nos pressupostos do método da fenomenologia hermenêutica, da abordagem qualitativa e da análise interpretativa de conteúdo, com aporte em Heidegger (2000, 2005), Merleau-Ponty (1978, 1999), Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2016). A discussão das categorias de conteúdo fundamenta-se nos estudos de Estevão (2013a, 2013b, 2015) Eyng (2013, 2019, 2020, 2022, 2023), Jara (2012), Cucianovich (2002), Sarmiento (2007, 2010a, 2010b, 2015, 2020), Fernandes (2009, 2016, 2021), e nos organismos internacionais, ONU (2006, 2011, 2021, 2022), UNICEF (2020, 2022, 2023), UNESCO (2022), OMS (2002). A percepção dos sujeitos participantes da pesquisa de campo – composta por 682 pessoas (462 estudantes, 125 profissionais da educação e 95 familiares) – desvela as possibilidades potenciais da escola na formação e no conhecimento de fluxos para tratar do tema e os seus desafios, entre os quais se destaca a articulação territorial na proteção integral. Os resultados da pesquisa permitem esboçar como possibilidades: o reconhecimento da liberdade de expressão e liberdade de participação dos estudantes na escola; a identificação pelos estudantes, da escola entre as instituições as prioritárias para confiar e pedir ajuda em situação de risco ou violência; o conhecimento dos fluxos estabelecidos e pessoas responsáveis pela orientação na proteção contra todas as formas de violência, pelos profissionais da educação. E entre os limites está a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação com conhecimentos, procedimentos e materiais para atuação intersetorial na proteção de

crianças e adolescentes. Portanto, é imperativo que se revisem os processos formativos, para que todos os profissionais conheçam os protocolos de proteção e estabeleçam a promoção dos direitos de crianças e adolescentes em seus cotidianos. Assim, viabiliza-se o fortalecimento da rede intersetorial de proteção na prevenção e atuação integrada, com o propósito da superação de todas as formas de violência.

Palavras-chave: direitos da criança, proteção integral, direito à educação, pobreza infantil, intersetorialidade

ABSTRACT

The guarantee of human rights of children and adolescents and their full protection to overcome all forms of violence is an ethical and political requirement of States and society as a whole with the promulgation of the UN Convention on the Rights of the Child, ratified by more than 176 countries. This thesis has as its theme the right to full protection of children and adolescents in humanitarian contexts considering the school institution in intersectoral work to overcome violence. The delimitation of the study was guided by the research problem that asked: how can schools in contexts of humanitarian situations become spaces for protecting and overcoming violence against children and adolescents? The investigation is based on the assumption that schools constitute protective spaces for children and adolescents working to overcome violence, when articulated in an intersectoral way with other institutions. As a general objective the work sought to reveal the possibilities and limits for schools to become spaces of protection in overcoming violence against children and adolescents in contexts of humanitarian situations. The specific objectives are: understand the phenomenon of violence against children and adolescents in Latin America, considering the participation of the school for full protection; understand the phenomenon from documentary data and field research with the perceptions of subjects who participate in the school, students (children and adolescents), their families and education professionals; interpret and communicate the subjects' perceptions about the contributions of the school space to comprehensive protection, aiming to overcome violence in contexts of humanitarian situations. The study is part of the research Education and human rights: well-being and improving the quality of life at school and in the community, developed by researchers from the Public Policies, Human Rights and Teacher Training Research Group, at the Pontifical Catholic University of Paraná. The methodological path was based on the assumptions of the hermeneutic phenomenology method, the qualitative approach and the interpretative content analysis, with support from Heidegger (2000, 2005), Merleau-Ponty (1978, 1999), Bogdan and Biklen (1994) and Bardin (2016). The discussion of content categories is based on studies by Estevão (2013a, 2013b, 2015) Eyng (2013, 2019, 2020, 2022, 2023), Jara (2012), Cucianovich (2002), Sarmento (2007, 2010a, 2010b, 2015, 2020), Fernandes (2009, 2016, 2021), and in international organizations, UN (2006, 2011, 2021, 2022), UNICEF (2020, 2022, 2023), UNESCO (2022), WHO (2002). The perception of the subjects participating in the field research – composed of 682 people (462 students, 125 education professionals and 95 family members) – reveals the potential possibilities of the school in training and knowledge of flows to deal with the topic and its challenges such as territorial articulation for integral protection. The research results allow us to outline possibilities: the recognition of freedom of expression and freedom of participation of students at school; students identify the school among the priority institutions to trust and ask for help in situations of risk or violence; knowledge of established flows and people responsible for providing guidance on protection against all forms of violence, by education professionals. And among the limits is the need for initial and continued training of education professionals with knowledge, procedures and materials for intersectoral action to protect children and adolescents. Therefore, it is imperative to review the training processes, so that all professionals are aware of the protection protocols and establish the promotion of

the rights of children and adolescents in their daily lives. This makes it possible to strengthen the intersectoral protection network in prevention and integrated action with the aim of overcoming all forms of violence.

Keywords: children's rights; full protection; right to education; child poverty; intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabelas

Tabela 1 - Pesquisa exploratória das bases de dados para revisão.	52
Tabela 2 - Primeira pesquisa na base de dados definida para revisão.....	53
Tabela 3 - Segunda pesquisa na base de dados definida para revisão.	54
Tabela 4 - Base de dados definida para revisão.....	55
Tabela 5 - Base de dados revisadas em duplicidade.	56
Tabela 6 - Análise dos resumos para seleção dos artigos.	56
Tabela 7 - População Total – América Latina e países da pesquisa de campo.	65
Tabela 8 - Expectativa de vida - América Latina e países da pesquisa de campo.	66
Tabela 9 - Taxa de alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos – América Latina e países da pesquisa de campo	66
Tabela 10 - Taxa líquida de matrícula na educação primária e secundária – América Latina e países da pesquisa de campo.....	66
Tabela 11 - Gasto público em educação como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.	66
Tabela 12 - Taxa de mortalidade infantil – América Latina e países da pesquisa de campo.	67
Tabela 13 - Gasto público em saúde como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.	67
Tabela 14 - Taxa de desemprego – América Latina e países da pesquisa de campo.	68
Tabela 15 - Ocupados urbanos no setor informal do mercado de trabalho – América Latina e países da pesquisa de campo.....	68

Tabela 16 - População de 0 a 14 anos em situação de pobreza – América Latina e países da pesquisa de campo.	68
Tabela 17 - População que ganha menos de US\$ 1,9 PPP por dia – América Latina e países da pesquisa de campo.	69
Tabela 18 - Índice de Gini – América Latina e países da pesquisa de campo.	69
Tabela 19 - Despesas sociais públicas do governo central como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.	69
Tabela 20 - Proporção da população que utiliza serviços gerenciados de saneamento básico e água potável – América Latina e países da pesquisa de campo.	70
Tabela 21 - Estados que ratificaram a CDC até 15 de outubro de 1996.	72
Tabela 22 - Código da criança e do adolescente ou leis de proteção integral por país e ano de adoção.	72
Tabela 23 - Superação das Violências - recomendações 2018.-2020:	75
Tabela 24 - Monitoramento do fechamento das escolas.	85
Tabela 25 - Amostra dos participantes por países e unidades educativas.	97
Tabela 26 - Idade dos estudantes participantes por unidades educativas.	99
Tabela 27 - Autodeterminação étnica dos estudantes participantes por unidades educativas.	99
Tabela 28 - Composição familiar na residência informada pelos estudantes participantes.	100
Tabela 29 - Faixa etária dos familiares dos estudantes participantes.	101
Tabela 30 - Autodeterminação étnica dos familiares dos estudantes.	101
Tabela 31 - Faixa etária dos profissionais da educação participantes.	102
Tabela 32 - Autodeterminação étnica dos profissionais da educação.	103
Tabela 33 - Titulação máxima dos profissionais da educação.	104

Tabela 34 - Principal função exercida na escola pelos profissionais da educação. .	104
Tabela 35 - Tempo de exercício na função dos profissionais da educação.....	105
Tabela 36 - Estudantes com computador e conexão à internet em casa.	106
Tabela 37 - Estudantes com celular e conexão à internet.	107
Tabela 38 - Familiares com computador e conexão à internet em casa.....	108
Tabela 39 - Familiares com celular e conexão à internet.....	108
Tabela 40 - Familiares com celular e conexão à internet.....	109
Tabela 41 - Profissionais da educação com celular e conexão à internet.....	109
Tabela 42 - Os três direitos mais fundamentais para estudantes, familiares e profissionais de educação.	111
Tabela 43 - Percepção dos estudantes sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.....	113
Tabela 44 - Percepção dos familiares sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.....	114
Tabela 45 - Percepção dos profissionais da educação sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.	114
Tabela 46 - Percepção dos estudantes sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.	116
Tabela 47 - Percepção dos estudantes sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.....	116
Tabela 48 - Percepção dos familiares sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.....	117
Tabela 49 - Percepção dos familiares sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.	118

Tabela 50 - Percepção dos profissionais da educação sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.	119
Tabela 51 - Percepção dos profissionais da educação sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.....	119
Tabela 52 - Percepção dos sujeitos sobre o que é necessário para que as crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros nos diferentes espaços cotidianos.	121
Tabela 53 - Percepção dos estudantes sobre a liberdade de expressão na escola.	129
Tabela 54 - Percepção dos profissionais da educação sobre a liberdade de expressão dos estudantes na escola.	129
Tabela 55 - Percepção dos familiares sobre a liberdade de expressão dos estudantes na escola.....	130
Tabela 56 - Percepção dos estudantes sobre o direito de participar na escola.	131
Tabela 57 - Percepção dos profissionais da educação sobre o direito dos estudantes de participar na escola.	132
Tabela 58 - Percepção dos familiares sobre o direito dos estudantes de participar na escola.....	132
Tabela 59 - Pessoas em que podem confiar e pedir ajuda na percepção dos estudantes.	133
Tabela 60 - Indicação dos estudantes sobre quais são as pessoas de confiança. ..	134
Tabela 61 - Conhecimento dos profissionais da educação sobre fluxos e responsáveis na escola para encaminhar qualquer revelação sobre violência contra crianças ou adolescentes para a Rede de Proteção.....	135
Tabela 62 - Orientação da escola para os profissionais da educação sobre como proceder no encaminhamento de situações de violência contra crianças e adolescentes.	136

Tabela 63 - Encaminhamentos da escola para outra política, proteção ou serviço
para proteção dos estudantes na percepção dos profissionais da educação.138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
COVID-19	Doença provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2
CRC	Comitê de Direitos da Criança (Children's Rights Committee, CRC, sigla em inglês)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
OINGs	Organizações Internacionais Não Governamentais
OIGs	Organizações Intergovernamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PERCURSO DA TESE	26
2.1. AS CATEGORIAS TEMÁTICAS DE CONTEÚDO.....	26
2.2. O MÉTODO, A METODOLOGIA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	42
2.3. O PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	47
2.3.1. Estudos sobre o tema publicados posteriormente à CDC.....	51
3. OS DIREITOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO	63
3.1 OS DIREITOS DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DOS PAÍSES PESQUISADOS	63
3.2 O SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA NOS PAÍSES PESQUISADOS	71
3.3 A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DIREITOS DA CRIANÇA NA AMÉRICA LATINA	78
3.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA COVID-19 NA AMÉRICA LATINA	85
3.5 O DIREITO À PROTEÇÃO DA CRIANÇA NA AMÉRICA LATINA	89
3.6. DESTAQUES DOS ARGUMENTOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO	93
4. DA PROTEÇÃO DE DIREITOS AO DIREITO DE PROTEÇÃO NOS CONTEXTOS DAS ESCOLAS	96
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
4.2. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DIREITO À PROTEÇÃO	110
4.3. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O DIREITO À PROTEÇÃO NA ESCOLA	128
4.4 DESTAQUES DAS PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	139
5. CONCLUSÃO.....	145
REFERÊNCIAS	149

1. INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos nesta tese têm os direitos de crianças e adolescentes à proteção na escola como centralidade, observados os posicionamentos mais recentes relacionados aos direitos dessa população. O espaço geográfico, América Latina, e o período dos dados empíricos, 2022, ainda sob Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional da pandemia da COVID-19, estão presentes no percurso das pesquisadoras e pesquisadores integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PPGE-PUCPR, e dos gestores das Escolas convidadas, que assumiram o compromisso de promover a participação de estudantes, seus familiares e profissionais da educação em uma pesquisa empírica sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes. O projeto de pesquisa, iniciado em 2019, e o projeto ao qual se vincula esta tese, iniciado em 2021, têm como parceiros para a pesquisa de campo escolas de educação básica latino-americanas que atuam em rede e estão vinculadas a uma mesma instituição, que tem presença em aproximadamente 80 países.

A necessidade do estudo neste campo de pesquisa é resultado do meu percurso histórico e político, pessoal e profissional, impulsionada pelos estudos e pesquisas liderados pela Profa. Ana Maria Eyng, orientadora deste estudo. A participação, na adolescência, em movimentos sociais (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e movimento estudantil), durante a educação básica, e a experiência profissional na Educação Infantil, iniciada também na adolescência, foram espaços formativos que impactaram minha formação inicial na Educação Superior, da Biologia para a Pedagogia. Na Graduação, a pesquisa de iniciação científica e as atividades realizadas em projetos intersetoriais – políticas de educação e assistência social – permaneceram fundamentadas na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, e acompanharam o percurso formativo, ético-político.

No Mestrado em Educação, a pesquisa de campo é realizada em um projeto estadual de assistência social com crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, pobreza infantil. Os cursos de aperfeiçoamento – antes e depois do Mestrado – em temas específicos que emergiam do cotidiano profissional,

como violência contra criança e proteção integral, mantiveram-se fundamentados na mudança mais recente das normativas nacionais e internacionais que anunciam os direitos dessa população. A participação social, por meio dos movimentos sociais, em grupos de pesquisa e de estudos, influencia diretamente minha definição sobre os espaços profissionais de atuação e das reflexões sobre o direito à educação, em diversos contextos, considerando o diálogo intersetorial das políticas públicas. Inicialmente como professora em uma rede municipal de educação, em escolas periféricas, na coordenação de projetos de assistência social na mesma rede municipal, e depois na gestão educacional e administrativa em uma instituição filantrópica de educação.

A atuação na coordenação educacional, assessoria educacional e, posteriormente, gestão educacional em uma mesma instituição de educação por duas décadas, constituiu-se em um percurso de aprendizagem e cooperação multidisciplinar para qualificação de percursos formativos de educadores e gestores, com atenção às políticas de educação e de assistência social no início deste século XXI.

A experiência profissional exigiu também a centralidade nos direitos de crianças e adolescentes, para o desenvolvimento de orientações e de projetos que valorizaram a recente mudança de paradigma da legislação, da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral. Preconizada pela Convenção dos Direitos da Criança - CDC (1989) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), respectivamente marcos internacional e nacional, que definem toda criança e adolescente como sujeitos de direitos e em situação peculiar de desenvolvimento, anteriormente considerados em situação irregular, pelas características sociais e econômicas em que estavam inseridos.

Da gestão educacional para a coordenação de um espaço de defesa de direitos da criança, dedicado ao monitoramento e incidência nas políticas públicas para as infâncias e adolescências e à produção de materiais educativos sobre temas afetos à sua proteção, resultou na colaboração interinstitucional em iniciativas que consideram os espaços educativos, a escuta de educadores e o acompanhamento de protocolos de proteção e prevenção às violências como estruturantes para que os apelos normativos, teóricos e discursivos estivessem constituídos no cotidiano da instituição

a que se vincula. Por meio da representação em espaços de deliberação das políticas para essa população, os projetos desenvolvidos também contribuíram para que as iniciativas impulsionassem outras instituições no fortalecimento do trabalho em rede e na democratização do acesso a recursos educacionais com temas afetos aos direitos de crianças e adolescentes para toda a sociedade.

Das cooperações interinstitucionais, destaca-se para este percurso de doutoramento a aproximação ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores do PPGE-PUCPR, iniciada em 2016, na articulação e representação institucional para realização de projetos de investigação com as infâncias em contextos de violências em 04 (quatro) países da América Latina (Eyng, 2019). Os projetos, os estudos e reflexões deste período fortaleceram a necessidade da pesquisa e o retorno à pós-graduação, inicialmente como aluna especial do programa e depois como integrante, ao reconhecer e se identificar com um programa e um grupo de pesquisa que reflete e produz conhecimento sobre temas afetos ao percurso vivido e às reflexões cotidianas que acompanham minhas atividades profissionais e pessoais. O encontro com pesquisadoras e pesquisadores, que revelam também em suas práticas a reflexão e os estudos sobre direitos humanos de crianças e adolescentes e formação de professores como interconectados e fundamentais para pensar políticas públicas e infâncias, foi fundamental para que o retorno à academia fosse definido por meio da aproximação e participação profissional em projetos de pesquisa, apoio na execução da relação institucional para realização de projetos de investigação, e posteriormente como candidata para ingresso no Programa.

O ingresso no Programa de Doutorado em Educação no ano de 2020, mesmo período em que todo o mundo foi impactado pela pandemia da COVID-19¹, exigiu

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi comunicada em 31 de dezembro de 2019 sobre casos de pneumonia na China, e em 07 de janeiro de 2020 as autoridades chinesas confirmaram um novo tipo de coronavírus. No mesmo mês, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto de coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). O novo coronavírus é nomeado em 11 de fevereiro de 2020, SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia e, nas semanas seguintes a esta data, as atividades são remotas e online, exigindo reorganização das pessoas, das instituições e dos sistemas de educação. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. A OMS decreta o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente

adequação para a continuidade das atividades educacionais, remotas e online, previstas no programa e na vida cotidiana, mediadas pela tecnologia.

Neste percurso, as atividades previstas no Programa e a definição do campo do Grupo de Pesquisa também foram impactadas pela pandemia da COVID-19 e exigiu, dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos profissionais das instituições parceiras, a construção de um itinerário que viabilizasse o objetivo do estudo sobre os direitos das infâncias em situação humanitária, adequado ao contexto de cada território das escolas participantes.

Adotamos neste estudo o conceito dos Direitos da Criança que tem em seu percurso histórico mais recente a normatização estabelecida por meio da CDC, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e em vigor desde 2 de setembro de 1990, que estabelece em seu artigo 1º Criança como “[...] todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (ONU, 1989).

Compreender a Criança como um ser humano que pensa, sente, observa o mundo, aprende e ensina ao se relacionar, em suas diversas percepções e contextos – do norte ao sul global com diferentes características culturais, sociais e políticas –, presente na normativa recente (CDC), traz consigo também tensionamentos sobre os direitos civis, sociais e políticos estabelecidos para essa população.

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma acção assertiva e contra-hegemônica, em que têm lugar nomeadamente agentes e ONGs centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprime-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças (Sarmiento, 2007, p. 41).

A criança (0-18 anos), definida pela ONU - crianças (0-12 anos) e adolescentes (12-18 anos) em normativa nacional brasileira (Brasil, 1990) -, é, portanto, um ser humano com direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais, incluindo direitos

especiais de proteção que precisam ser assegurados pelos Estados-Parte e toda a sociedade.

No entanto, crianças e adolescentes que vivem em condições econômico-sociais adversas e precarizadas encontram-se em um contexto de pobreza infantil, um conceito que exige uma avaliação multifatorial, sobretudo por compreender que os conceitos nela constituídos – pobreza e infância – exigem compreensão e atenção, sobretudo na percepção sobre uma situação e não uma condição humana ou determinante desta população. Portanto, na:

[...] perspectiva compreensiva da situação em relação à pobreza infantil é importante considerar não só os indicadores econômicos, mas importa adoptar uma perspectiva multidimensional do bem-estar das crianças e dos seus direitos. Diferentes estudos identificam diferentes dimensões do bem-estar das crianças, incluindo bem-estar material, saúde, educação, os relacionamentos das crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjectivo (Sarmiento; Veiga, 2010, p. 20).

Uma relação multidimensional de fatores impacta seu desenvolvimento, observadas as limitações impostas pelas experiências e condições efetivas dos cotidianos, e que resulta em uma situação humanitária, observadas as restrições e reais condições para seu desenvolvimento e superação das violências.

A pobreza multidimensional nos contextos das novíssimas guerras configura a uma situação humanitária para as crianças, sendo o cotidiano infantil atingido pela confluência de múltiplas violências, agudizadas pela criminalidade (Eyng; Cardoso, 2020, p. 1110).

O direito à proteção integral, centralidade neste estudo, em virtude dos contextos de desigualdade e exclusão que geram e perpetuam fatores de risco multidimensionais que afetam a vida das crianças e dos adolescentes, é reivindicado, assumido, mas não implementado em sua integralidade, uma vez que exige para essa população o pressuposto da “[...] salvaguarda de crianças em situações de negligência, discriminação, exploração, abandono, exclusão ou violência” (Barbosa, 2020, p. 73).

Estudos e relatórios de organismos que se dedicam à promoção e proteção dos direitos das infâncias retratam uma séria ampliação dos riscos nos seus cotidianos, agravados na pandemia da COVID-19. As privações, violências e ameaças sofridas

por crianças e adolescentes sinalizam omissões e fragilidades na consecução de políticas e programas mais efetivos na garantia dos direitos para sua proteção.

A proteção é indissociável dos demais direitos, considerando a necessária superação da discriminação, do abuso físico e sexual, do assédio, da exploração, da negligência, dos maus-tratos, das privações, ou seja, na eliminação do conjunto de riscos e ameaças que violam os direitos das crianças e dos adolescentes.

A garantia multidimensional dos direitos, para promover o bem-estar e as condições adequadas para esses sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, requer ações intersetoriais. Portanto, a proteção da infância se circunscreve nas interfaces de um processo intersetorial de proteção integral, com maior exigência e urgência quando em contextos humanitários², nos quais a escola pode atuar de modo integrador. No Brasil, a proteção integral se consubstancia como prioridade absoluta, em conformidade com o estabelecido pela Constituição Federal do Brasil em 1988, em seus artigos 227 e 228:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (“Caput” do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).
Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (Brasil, 1988, grifo nosso).

A pesquisa apresentada nesta tese se conecta com minha trajetória profissional e política, impulsionada pela possibilidade de estudar sob a orientação da Profa. Ana Maria, e pela necessidade de aprofundamento e compreensão sobre o direito à proteção na escola, que integra a corresponsabilidade dos sujeitos de direitos, seus responsáveis legais e dos profissionais que atuam na proteção da infância.

Como integrante do Grupo de Pesquisa supracitado, e na análise de um contexto regional latino-americano, o estudo avança no território, ao considerar escolas de outros 04 (quatro) países – Bolívia, Colômbia, Chile e México, além do Brasil. A pesquisa tem como participantes: profissionais da educação, estudantes e

² Constituídos, como afirmam EYNG e CARDOSO (2020), nas “[...] faces da desigualdade e da exclusão social em cotidianos infantis eivados pelos riscos e violências característicos das novíssimas guerras”.

seus familiares, conectados em uma rede de educação privada, com atendimento gratuito a crianças e adolescentes em situação humanitária, em diversos países latino-americanos.

O estudo tem como campo reflexões advindas de duas etapas de investigação realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE/PUCPR) em 2020 e 2022.

A primeira etapa da pesquisa de campo integra o projeto “A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde”, realizada no segundo semestre de 2020, com o objetivo de identificar as necessidades, demandas e estratégias de garantia dos direitos à educação e à saúde da infância em situação de pandemia da COVID-19, segundo as percepções de sujeitos e orientações de instituições governamentais e da sociedade civil da área da educação e da saúde. A pesquisa foi realizada em 8 escolas de 5 países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México.

A segunda etapa da pesquisa de campo integra o projeto “Educação e direitos humanos: bem-estar e melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade”, realizada no segundo semestre de 2022, com o objetivo de problematizar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva do bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário, realizada em 13 escolas de 5 países da América Latina – Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, México.

Especificamente para esta tese, referenciamos para o estudo o relatório com os dados da pesquisa de campo da segunda etapa da pesquisa empírica (Eyng, 2023, et al.), produzido pelo grupo de pesquisa ao qual estou integrada e participando da sistematização, considerando a relação entre a garantia intersetorial de direitos e a efetivação do direito à proteção, que registra as percepções dos sujeitos das unidades educativas escolares: estudantes, familiares e profissionais de educação.

O problema que orienta a pesquisa relaciona a instituição escola e os sujeitos participantes deste espaço, crianças e adolescentes, indagando: **Como as escolas, em contextos de situação humanitária, podem se constituir espaços de proteção integral para superação das violências contra crianças e adolescentes?**

O trabalho de tese tem como pressuposto que as escolas se constituem em espaços de proteção de crianças e adolescentes, para a superação das violências, quando articuladas e com atuação intersetorial com outras instituições.

O objetivo geral busca, portanto, desvelar as possibilidades e limites para que as escolas se constituam em espaços de proteção na superação das violências contra crianças e adolescentes, em contextos de situação humanitária. E os objetivos específicos do trabalho de tese consideram:

- Compreender o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes na América Latina, considerando a participação da escola para proteção integral;
- Apreender o fenômeno a partir dos dados documentais e de pesquisa de campo com as percepções dos sujeitos que participam da escola, estudantes (crianças e adolescentes), seus familiares e profissionais da educação;
- Interpretar e comunicar as percepções dos sujeitos sobre as contribuições do espaço escolar na proteção integral, visando a superação das violências em contextos de situação humanitária.

O desenvolvimento da tese tem como pressuposto de partida: As crianças e os(as) adolescentes em contextos de situação humanitária requerem proteção multidimensional de direitos e, portanto, **a escola se constitui um espaço importante para que os processos de proteção integral em rede sejam integrados e intersetoriais para todas as infâncias e adolescências.**

O estudo de tese está organizado em três capítulos. O capítulo **Pressupostos teórico-metodológicos do percurso da tese**, constituído pela apresentação dos estudos que subsidiam a pesquisa, considera as categorias de conteúdo - Infância, Direitos da Criança, com enfoque no Direito à Proteção, Direito à Educação e a Pobreza Infantil, fundamentados pela hermenêutica fenomenológica como método de pesquisa, com investigação qualitativa e análise interpretativa de conteúdo como metodologia.

Interpretar as possibilidades e limites da proteção integral em contextos latino-americanos, com enfoque nos direitos humanos de crianças e adolescentes, em um contexto pós-pandêmico, exige aprofundamento sobre as percepções dos sujeitos que integram as escolas, campo da pesquisa. Por isso, o método fenomenológico e

hermenêutico (Heidegger, 2000, 2005; Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 1999, 1978) orienta para a investigação qualitativa (Bogdan e Binklen, 1994) e a análise interpretativa de conteúdo como metodologia (Bardin, 2016), definindo o itinerário do estudo.

O conceito sobre o direito à proteção (Pinheiro, 2006; Covell e Becker, 2011; Soares, 2005; Fernandes, 2009, 2021; Morlachetti, 2013; Jara, 2012; Sarmento, 2007; Sarmento e Veiga, 2010; Trucco e Palma, 2020) e a educação das infâncias (Eyng e Cardoso, 2020; Eyng, Mota e Pacheco, 2020; Eyng, 2022, 2019, 2013; Estevão, 2013a, 2013b, 2015; Candau, 2008, 2013; Pacievitch e Eyng, 2021), analisados também sob o impacto da COVID-19, registrados pelos relatórios de organismos internacionais e nacionais (Unicef, 2018, 2020, 2022, 2023a, 2023b; Unesco, 2022; Fiocruz, 2020, 2021; OMS, 2020) em um contexto de pobreza infantil e situação humanitária (Eyng, Cardoso, 2020, 2021; Moura, 2010), fundamentam o estudo. Soma-se a isso a revisão tipo estado da arte sobre o tema no período entre a promulgação das legislações vigentes sobre os direitos da criança e o primeiro ano de ingresso no Programa e início dos estudos para a tese. Assim, o desenvolvimento do percurso investigativo entrelaça argumentos conceituais, documentais e empíricos, relatados e entrelaçados nos diferentes capítulos constitutivos desse relatório da pesquisa de tese, iniciados na introdução.

No capítulo **Os direitos da criança no contexto pandêmico latino-americano**, os direitos de crianças e adolescentes à proteção e à educação na escola estão no centro do estudo na pesquisa bibliográfica sobre o contexto latino-americano, no qual a pesquisa está inserida, observando os dados sobre o impacto da pandemia no contexto educacional. Documentos de instituições latino-americanas sobre a situação da infância, bem como estudos sobre a perspectiva dos direitos da criança e o direito à proteção, integram as reflexões para responder ao propósito deste estudo e compreender o cenário em que as escolas estão inseridas.

No capítulo **Da proteção de direitos ao direito de proteção nos contextos das escolas**, são apresentados e analisados o contexto da pesquisa, aspectos da identificação dos participantes e suas percepções. A compreensão sobre o direito à participação, liberdade de expressão dos estudantes na escola, e as orientações e formação sobre fluxos e procedimentos para os profissionais da educação, ao

identificarem situações de violência, revelam as estratégias e as oportunidades de melhoria.

Na conclusão apresentamos os desvelamentos, as considerações sobre o percurso da pesquisa, da interpretação sobre os dados, para responder ao problema e hipótese de tese apresentada, considerando, ainda, as perspectivas de futuro de um movimento que é contínuo e exige esperança.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PERCURSO DA TESE

A pesquisa, ao considerar os espaços educativos, a escola, e a proteção das infâncias em contextos de pobreza infantil e em situação humanitária de diferentes países latino-americanos, fundamenta-se no método fenomenológico e hermenêutico com abordagem qualitativa e análise de conteúdo interpretativa. Neste capítulo, os conceitos e fundamentos definidos são apresentados, seguidos dos pressupostos éticos para realização da pesquisa e do estudo de revisão de artigos produzidos no período anterior ao ingresso no Programa, com o objetivo de identificar a presença do tema em artigos publicados após a promulgação da CDC (1989) e do ECA (1990).

2.1. AS CATEGORIAS TEMÁTICAS DE CONTEÚDO

Os estudos desenvolvidos para subsidiar a pesquisa desta tese têm como categorias de conteúdo **Infância, Direitos da Criança, Direito à Proteção, à Participação e à Educação**, e a **Pobreza Infantil**, as quais são brevemente descritas na sequência.

A **Infância**, como categoria social historicamente construída, tem sua atenção mais recente datada do último século, com a primeira conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada em 1919 (Barbosa, 2020). Posteriormente, retratada por Ariès (1986), com base em seus estudos na década de 1960, por meio de uma pesquisa sobre a história da infância desde o século VII. Há um consenso de que a noção de infância é recente na história moderna ocidental:

Infelizmente, não se sabe muito sobre a situação das crianças na época colonial; mas a escassez de evidências sugere que elas não eram uma parte central da ordem familiar estabelecida. Na segunda metade do século XIX, por outro lado, há um bom número de testemunhos que mostram uma atitude de franco interesse pela infância, pelo menos entre alguns grupos mais ou menos localizados das classes média e alta nos centros urbanos (Moya, 2018, p. 17, tradução nossa)³.

³ Desafortunadamente, no se sabe mucho acerca de la situación de los niños en la época colonial; pero, sin ir más lejos, la misma escasez de indicios al respecto hace suponer que no constituían una parte central del orden familiar establecido. Para la segunda mitad del siglo xix, en cambio, existe una buena cantidad de testimonios que muestran ya una actitud de franco interés con respecto a la infancia, al

Os estudos de Marcílio (1998) e Morelli (1996) destacam o período anterior, caracterizado como o *desconhecimento da infância*. Nos séculos XII e XIII, a reforma gregoriana regulamenta a criação dos filhos identificados como legítimos, e a caridade pública de proteção à infância desvalida é iniciada por meio da aprendizagem de ofícios. Como destaca Marcílio (1998, p. 54), “[...] no final da Idade Média, a Europa institucionalizava a assistência à infância abandonada, criando, pelas cidades, seus hospícios de expostos, com o apoio das municipalidades, de legados e das confrarias de leigos”. Se considerarmos a colonização espanhola e portuguesa da América Latina, encontraremos a inter-relação do concubinato, da mestiçagem, da ilegitimidade e o abandono de crianças.

A Roda de Expostos, surgiu “particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII” (Marcílio, 2016, p. 73). Em Portugal, data de 1273, e sua instituição no Brasil em 1726, a Roda de Expostos consistia em um sistema institucional de proteção à criança exposta que permitia a entrega dos bebês sem identificação dos responsáveis, iniciado com Papa Inocêncio III. Com forte campanha de extinção a partir de 1920, no Brasil é extinta com a promulgação do Código de Menores em 1927; mas permanece até 1938 uma instituição no Rio de Janeiro, e duas até a década de 1950, uma em São Paulo e outra na Bahia (Morelli, 1996).

[...] Na América Latina, ser uma criança indígena, escrava, mestiça ou branca tinha um significado determinante. Para as primeiras, o trabalho e a pobreza faziam parte de suas vidas precárias. Entretanto, essa era uma realidade que muitas crianças europeias também vivenciaram até o final do século XIX. A criança trabalhadora fazia parte da revolução industrial europeia. Na América Latina, as preocupações com as circunstâncias sociais da infância foram tardias, somente por volta de 1910 que em vários países começaram a surgir expressões que clamavam pela solução dos graves problemas vividos por muitas crianças. A infância então se tornou um problema. Sua situação não melhorou e, pelo contrário, às vezes piorou. A criança de rua tornou-se uma imagem representativa do atraso latino-americano. Nos últimos trinta anos, a conscientização sobre o significado e a importância da infância aumentou em nossos países. Mas ainda estamos longe de superar a violência e a exploração a que as crianças são submetidas. Além disso, as crises e os

menos entre algunos grupos más o menos localizados de las clases medias y altas de los centros urbanos.

conflitos sociais encontram suas primeiras vítimas nas crianças. Seja porque os orçamentos destinados a elas são reduzidos, especialmente em educação e saúde, ou porque elas são usadas de forma cínica nos combates. (Jimenez; Mannarelli, 2007, p. 02, tradução nossa)⁴.

Não há caráter universal em teorias ou legislações sobre a infância, como afirma Jara (2012, p. 40, tradução nossa):

[...] as infâncias são, afinal, as condições comuns atribuídas ao conjunto de indivíduos que reconhecemos como crianças e que se concretizam em normas, regras, comportamentos e atitudes em relação a elas, de forma diferente em cada época e em cada sociedade específica”⁵.

Os estudos da Sociologia da Infância, ao definirem os conceitos centrais e suas perspectivas globais para uma investigação contemporânea, destacam o conceito de **Infância**:

Compreender a infância como uma construção social é prestar atenção aos limites e às características da infância, à maneira como são colocados em prática esses limites e características através das formas como as pessoas se comportam e falam umas com as outras (Thomas, 2021, p. 293).

O campo de estudo sobre a infância, ou como mais apropriado no contexto contemporâneo e com referência na Sociologia da Infância, as infâncias, constitui-se multidisciplinarmente. “As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante

⁴ En América Latina ser niño indígena, esclavo, mestizo o blanco tuvo una significación determinante. Para los primeros, el trabajo y la pobreza constituyeron parte de su precaria vida. Mas, esta fue una realidad que también vivieron muchos niños europeos todavía hasta fines del siglo xix. El niño trabajador fue parte de la revolución industrial europea. En América Latina las preocupaciones sobre la circunstancia social de la infancia fueron tardías, sólo hacia 1910 se empezaron a gestar en varios países expresiones que clamaban por resolver los agudos problemas que vivían muchos niños. La infancia se convirtió entonces en un problema. Su situación no mejoró y, por el contrario, en ocasiones empeoró. El niño de la calle se convirtió en una imagen representativa del atraso latinoamericano. En los últimos treinta años, la conciencia sobre el significado e importancia de la infancia ha aumentado en nuestros países. Pero aún estamos lejos de la superación de la violencia y la explotación a la que son sometidos los niños. Además, las crisis y los conflictos sociales encuentran en los infantes sus primeras víctimas. Bien porque se reducen los presupuestos destinados a ellos, especialmente en educación y salud, o porque se los usa en forma cínica en los combates.

⁵ [...] las infancias son al fin y al cabo las condiciones comunes atribuidas al conjunto de individuos que reconocemos como niños y que toman forma en normas, reglas, conductas y actitudes hacia ellos diferenciadamente en cada período temporal y en cada sociedad en específico.

aspecto na diferenciação da infância” (Sarmiento, 2007, p. 36). Neste processo histórico mais recente, reconhecemos a **Infância** como categoria e as **Crianças** como atores sociais concretos (Sarmiento, 2015).

Os **direitos da criança**, reconhecidos inicialmente no século XIX, quando se estabelece a idade mínima para o trabalho nas minas de carvão no Reino Unido, são posteriormente positivados na Declaração de Genebra em 1924, na Declaração da Criança em 1959, e na resolução mais recente Convenção dos Direitos da Criança (CDC) em 1989, esta após 10 anos de reflexões sobre o tema por meio de um grupo de trabalho na ONU, constituído em 1979.

[...] Os direitos humanos não são, unicamente, declarações textuais. Tampouco, são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da dignidade humana [...] (Flores, 2002, p. 18-9).

No cenário histórico, os direitos da infância surgem com propósitos protetivos contra a exploração do trabalho infantil, com a instituição da educação obrigatória e com implicações sobre os poderes parentais sobre os filhos.

É a partir do século XIX que surgem as primeiras leis de protecção a menores que visam sobretudo a interdição do trabalho infantil, a instituição da escolaridade obrigatória e a inibição do poder paternal. Foi principalmente no campo do desvio e da delinquência que se produziu uma maior sistematização de conhecimentos sobre a infância. Assistimos, assim, a uma jurisdicalização da infância, a uma codificação e regulação da protecção das crianças (Tomás, 2007, p. 172).

No primeiro artigo da CDC (ONU, 1989), a **Criança**, como todas as pessoas com até 18 anos de idade, pode ser também compreendida como criança, adolescente e adolescente-jovem, de acordo com as normativas nacionais: “[...] são indivíduos com direito ao pleno desenvolvimento físico, mental e social e com direito

a expressar livremente as suas opiniões” (Espíndola; Sunkel; Murden; Milosavkjevic, 2017, p. 51, tradução nossa)⁶.

Segundo Rosenberg e Mariano (2010), desde a apresentação da primeira versão em 1978, projeto inicial apresentado pelo governo polonês à Comissão de Direitos Humanos da ONU, até sua versão final promulgada em 1989, organismos internacionais, estados e organizações sociais participaram de um Grupo de Trabalho que apresentava as tensões entre as concepções de infância e direitos, resultando em um documento que defende direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais, incluindo direitos especiais de proteção. O Grupo de Trabalho, constituído em 1979, realizou reuniões anuais até março de 1988: “De fato, pode-se dizer que, durante essas reuniões de redação do CDC, as relações de poder que são tão características e notáveis na geopolítica não escaparam da elaboração do instrumento internacional” (Jara, 2012, p. 68).

A constituição deste grupo após a primeira leitura foi representada por três atores – os Estados, as Organizações Internacionais Não Governamentais (OINGs) e as Organizações Intergovernamentais (OIGs). Os países da América Latina participaram parcialmente deste espaço, com maior presença do Brasil e da Argentina, como também pelas representações nas OINGs impactando na definição de vários artigos.

Ao analisarem as tensões e debates deste período, e a representação desta normativa nos países, em especial no Brasil, é importante considerar neste percurso as observações de Rosenberg e Mariano (2010, p. 721): “Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto”.

Este percurso histórico de reconhecimento da Criança como sujeito de direitos impulsiona uma visão mais contemporânea sobre as crianças e adolescentes e seu direito à cidadania.

A concepção de que a criança é um sujeito portador de direitos incluindo, o direito à participação na dinâmica social, pode ser considerada uma inflexão

⁶ [...] son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

importante para a transição de uma infância moderna para uma infância contemporânea. Os estudos sociológicos da infância têm partido desta percepção de criança e construído a partir de então uma série de debates oriundos desta nova abordagem (Abramowicz; Moruzzi, 2016, p. 28).

A Convenção dos Direitos da Criança, reconhecida como um dos documentos mais ratificados pela comunidade internacional, está constituída por quatro princípios ético-filosóficos e jurídicos: não discriminação (artigo 2º); melhor interesse da criança (artigo 3º); direito à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º); e respeito à opinião da criança (artigo 12). Os 54 artigos da CDC podem ser reconhecidos por categorias, como afirma Hammarberg (1990): Direitos de provisão, ao tratar dos direitos sociais da criança; Direitos de proteção, sobre qualquer violência, seja por discriminação, abuso e exploração, injustiça ou conflito; Direitos de participação, constituído como os direitos civis e políticos.

O **Direito à Proteção**, tratado no artigo 19 da CDC, compreende um conjunto de medidas protetivas, atribuídas como deveres dos Estados Partes.

Os Estados Partes devem adotar todas **as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual**, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (ONU, 1989, grifo nosso).

É importante destacar que a recente normativa estabelece os direitos civis e políticos e, portanto, a proteção da infância não será realizada de forma integral se não houver a compreensão de sua dignidade e condição de cidadania da criança e do adolescente, a qual seja reivindicada e estabelecida pelos Estados e pela sociedade, em um longo caminho a ser trilhado. Nessa perspectiva, as:

[...] medidas de proteção devem incluir, quando cabível, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais visando ao provimento do apoio necessário para a criança e as pessoas responsáveis por ela, bem como para outras formas de prevenção, e para identificação, notificação, transferência para uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos de maus-tratos mencionados acima e, quando cabível, para intervenção judiciária (ONU, 1989).

Portanto, estabelecer fluxos e procedimentos protetivos intersetoriais, mas, sobretudo, potencializar a capacidade da criança e do adolescente para pensar e ler

o mundo, é fundamentalmente cabível, e necessário também em contextos latino-americanos.

As violências como fenômenos complexos e multidimensionais estão presentes em diferentes contextos sociais na história. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em sua resolução WHA49.25 de 1996, declara a violência como um problema de saúde pública, e assim a define:

[...] uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002, p. 05).

Com Arendt (2020, p. 59-63), podemos distinguir os conceitos de poder, vigor, força, autoridade e violência. Ao tratar do tema da violência na década de 60 do último século, como último recurso do poder, a autora ressalta a necessidade da compreensão das palavras-chave que eventualmente são consideradas sinônimos na ciência política, mas que se distinguem nas realidades que as correspondem: *poder*, como capacidade humana, não só de agir, como de agir concertadamente; *vigor*, como entidade singular, individual, uma propriedade inerente a um objeto, ou a uma pessoa; *força*, como energia despendida por movimentos físicos e sociais; *autoridade*, termo atribuído a pessoas ou a funções-cargos exercidos, como o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeça; e a *violência*, instrumental e distinta, estando fenomenologicamente próxima ao vigor: “[...] A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada [...]” (Arendt, 2020, p. 68).

Presente em diferentes contextos da vida cotidiana, a violência tem na instituição escola sua expressão; espaço também de oportunidade para desenvolvimento de formação para sua superação. Nesse sentido, garantir e fortalecer o direito à educação poderá viabilizar o desenvolvimento das capacidades de proteção das crianças e dos adolescentes. O **Direito à Educação**, tratado nos artigos 28 e 29 da CDC, afirma que:

Artigo 28, 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem:

- tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário;
- tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;
- tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
- adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

Nesta perspectiva, o direito à educação não poderia ser subjugado, salvo em uma visão sociológica restrita e limitada para essa população.

Artigo 29, 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de:

- desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua;
- preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;
- imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente.

Essa perspectiva cidadã, tensionada antes por uma agenda que não atribui à Infância e à Criança seu status social, já garantida em normativas internacionais, apresenta-se como desafio cotidiano nas relações familiares, intergeracionais e na efetivação das políticas públicas para essa população: “[...] na relação com o Estado e com o mercado, os direitos humanos e a justiça tendem a acentuar orientações e a sinalizar princípios que podem não reverter necessariamente a favor dos cidadãos ou das pessoas enquanto atores e autores de sua própria vida” (Estêvão, 2015, p. 35).

A perspectiva de proteção integral inclui na nova legislação a educação orientada a partir da CDC (ONU, 1989) e do princípio da participação, constituído

como um dos seus direitos. O **Direito à Participação**, tratado no artigo 12 da CDC, afirma que:

1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.
2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ONU, 1989).

Como afirma Cussiánovich (2002), o princípio da participação de crianças e adolescentes, presente na Convenção dos Direitos da Criança, com nova postura e formas de elaboração, argumentos e aprendizagens a partir de seu olhar:

[...] não apenas faz parte de uma nova cultura da infância, mas também constitui um eixo articulador e reprodutor de novas formas de estabelecer relações sociais entre os seres humanos e entre eles e seu ambiente. Nessa perspectiva, a participação protagônica torna-se um fenômeno cultural com um conteúdo ético inconfundível (Cussiánovich, 2002, p. 60, tradução nossa)⁷.

Fernandes (2009), ao estudar a influência do contexto social e do cotidiano das crianças como sujeitos de direitos, destaca que o princípio da participação é um processo não automático, muito menos imediato da participação infantil, considerando que:

As competências das crianças para a participação terão de ser desenvolvidas mais precocemente possível e de uma forma crescente e devem acontecer nos quotidianos infantis e no conjunto de vivências e representações que as crianças vão produzindo acerca dessas competências (Fernandes, 2009, p. 326).

O Comentário Geral nº 01, publicado pelo Comitê de Direitos da Criança (CRC, sigla em inglês), considerando o parágrafo 1º do artigo 29 da Convenção dos Direitos da Criança (1989), sobre o **direito à educação**, destaca seu propósito:

⁷ Parte no solo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulador y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético.

A educação a que toda criança tem direito é aquela destinada a prepará-la para a vida cotidiana, a fortalecer sua capacidade de usufruir de todos os direitos humanos e a promover uma cultura na qual prevaleçam valores adequados de direitos humanos. O objetivo é capacitar as crianças por meio do desenvolvimento de suas habilidades, aprendizado e outras capacidades, dignidade humana, autoestima e autoconfiança. Nesse contexto, "educação" é mais do que a escolarização formal e abrange um amplo espectro de experiências de vida e processos de aprendizagem que permitem que as crianças, individual ou coletivamente, desenvolvam suas personalidades, talentos e habilidades e tenham uma vida plena e satisfatória na sociedade (ONU, 2001, p. 2, tradução nossa)⁸.

O Comentário Geral nº 13, publicado pelo Comitê de Direitos Humanos da Criança, sobre o direito à proteção relacionado ao "Direito da Criança em não ser objeto de nenhuma forma de violência" (ONU, 2011), sobre os dispositivos estabelecidos no artigo 19 da CDC, destaca a escola e outros espaços educativos em uma posição importante para romper com os padrões e círculos de violências, mesmo considerando que certos padrões de violências estão arraigados na cultura escolar, apoiados por determinadas teorias sobre o desenvolvimento da aprendizagem na infância e adolescência. Este documento, subsidiado pelo Informe do experto independente para o estudo da violência contra criança pelas Nações Unidas, Paulo Sérgio Pinheiro, destaca:

A violência contra crianças nunca é justificável; toda violência contra crianças pode ser evitada. No entanto, o estudo aprofundado sobre violência contra crianças (o Estudo) confirma que essa violência existe em todos os países do mundo, independentemente de cultura, classe, educação, renda e etnia. Ao contrário das obrigações de direitos humanos e das necessidades de desenvolvimento das crianças, a violência contra crianças é socialmente tolerada em todas as regiões e, muitas vezes, é legal e sancionada pelo Estado.

A violência contra crianças é multidimensional e exige uma resposta multifacetada. (ONU, 2006, p. 05, tradução nossa)⁹.

⁸ La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la "educación" es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

⁹ La violencia contra los niños jamás es justificable; toda violencia contra los niños se puede prevenir. A pesar de todo, el estudio pormenorizado sobre la violencia contra los niños (el Estudio) confirma que dicha violencia existe en todos los países del mundo, independentemente de las culturas, clases sociales, niveles educativos, ingresos y origen étnico. En contra de las obligaciones que exigen los derechos humanos y de las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia contra éstos está

O reconhecimento de que todos os meninos e meninas têm direito à educação em espaços livres de violências, e que uma das funções da educação é contribuir na formação de adultos que tenham interiorizados valores e práticas não violentos, é um dos destaques do estudo. A escola é reconhecida como uma das instituições mais adequadas para a promoção de uma cultura não violenta, e os educadores, os mais potentes nesta construção, uma vez que convivem com as crianças e adolescentes em momentos importantes de sua formação. Por isso, a constituição desses espaços educativos está diretamente relacionada com o impacto dos educadores no desenvolvimento e mudança social, como destaca Pinheiro (2006, p. 142, tradução nossa)¹⁰:

Seu potencial para atuar como modelos é imenso. Os educadores estão entre os mais importantes agentes de desenvolvimento e mudança social em qualquer país, pois fazem contribuições essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das gerações atuais de crianças e, portanto, para as futuras gerações de cidadãos maduros e responsáveis. Mesmo quando as crianças sofrem violência em seus lares e comunidades, os educadores podem fornecer e ensinar a elas modelos não violentos desde a mais tenra idade.

Os fatores de risco e de proteção da escola também foram objeto de estudo do *Conselho Internacional de ONGs para o Acompanhamento do Estudo do Secretário-Geral da ONU sobre Violência contra Crianças* no Informe Cinco Anos depois: destaque global sobre a violência contra crianças, após o estudo de Pinheiro (2006). O documento destaca que as escolas em todo o mundo também são espaços de violência, quando deveriam ser espaços que proporcionam ambientes de aprendizagem e socialização seguros, em especial para crianças e adolescentes que vivem em residências e comunidades violentas. Os progressos também são destacados, como a proibição dos castigos físicos pelos Estados como realidade

socialmente consentida en todas las regiones, y frecuentemente es legal y está autorizada por el Estado.

La violencia contra los niños es multidimensional y exige una respuesta multifacética.

¹⁰ Su potencial para actuar como modelos de comportamiento es inmenso. Los educadores están entre los agentes de desarrollo y cambio social más importantes de cualquier país ya que hacen aportes esenciales al desarrollo emocional y cognitivo de las generaciones actuales de niños y niñas y por tanto, a las generaciones futuras de ciudadanos maduros y responsables. Incluso cuando los niños y niñas sufren violencia en sus hogares y comunidades, los educadores pueden ofrecerles y enseñarles modelos no violentos desde muy pequeños.

naquele período para 46% da América Latina, e a formação dos profissionais da educação: “Quando os professores são treinados nos direitos das crianças e em estratégias não violentas e respeitosas de gerenciamento de sala de aula, os índices de violência escolar diminuem.” (Covell; Becker, 2011, p. 25, tradução nossa)¹¹.

Os estudos realizados por Eyng (2019), em quatro países da América Latina, envolvendo crianças e adolescentes sobre a garantia dos direitos humanos em seus cotidianos, como também a escuta dos educadores e responsáveis, destacam a naturalização e invisibilização das violências nos cotidianos infantis.

Dos resultados, destacamos a naturalização e invisibilização das violências nos cotidianos infantis, que se caracteriza como um dos mais significativos fatores de risco, incidindo sobre as crianças em contextos familiares, escolares e comunitários. Assim, direitos são ignorados e violados por sujeitos e contextos que teriam a responsabilidade de produzir e aplicar estratégias protetivas (Eyng, 2019, p. 304).

Na superação das violências contra crianças e adolescentes, a compreensão da comunidade escolar sobre os direitos humanos e o potencial educativo para prevenção e proteção de situações de violências são determinantes nas práticas e políticas em um currículo com enfoque em direitos.

[...] O fato de ela não corresponder à expectativa de proteção, não demonstrar capacidade de escuta, não ter preparo institucional e competência para decodificar os sinais de violações, além de não indicar claramente os instrumentos de notificação, a afasta dessa política de proteção e a mantém em situação ambígua entre uma aparente distância e a sua cotidianidade cheia de demandas e de necessidades (Ippolito; Wille, 2014, p. 135).

Estudos sobre os direitos humanos e a qualidade social no currículo escolar constata uma perspectiva conservadora das concepções e práticas curriculares hegemônicas, exigindo das instituições de educação uma revisão de um currículo que dialogue e considere a igualdade e a diferença na diversidade: “A predominância de posicionamentos na perspectiva conservadora é indício de que os currículos sejam

¹¹ Cuando se forma a los profesores en lo que respecta a los derechos de los niños, niñas y adolescentes y a estrategias no violentas y respetuosas de manejo de una clase, las tasas de violencia escolar descienden.

compreendidos e desenvolvidos de forma 'hegemônica e neutra', não considerando e/ou permitindo a manifestação e diálogo com/entre a diversidade [...]” (Eyng, 2013, p. 48).

A estratégia de comunicação da CDC, para alcançar um público mais amplo, foi relacionando-a ao reconhecido 3Ps: Proteção, Provisão e Participação. No entanto, observamos a distância na articulação deste processo, permanecendo o direito à participação como um desafio e uma experiência ainda pouco conhecida, praticada e exercida na educação.

No campo dos direitos sociais, vale a pena destacar a baixa participação das crianças em todos os aspectos da educação formal e no próprio sistema educacional. A educação é apresentada como um presente para as crianças, algo que lhes é dado, quando, na verdade, é uma obrigação que elas não podem evitar, e que tem um impacto tanto para seu benefício pessoal quanto para garantir a reprodução da sociedade (Gaitán Muñoz, 2018, p. 34, tradução nossa)¹².

Para Cussiánovich (2002), a perspectiva de Participação Infantil como princípio, além de reivindicar uma nova cultura da infância, pressupõe novas relações entre os envolvidos nos processos educativos.

As experiências significativas são reconhecidas como aquelas que empregam propostas metodológicas centradas na criança, geram um clima de relação educador-criança - baseado na confiança e no respeito (horizontalidade e equidade) -, seguem o ritmo das crianças ou adolescentes sem pressioná-los, utilizam seus códigos e as ações do projeto são decididas, desenhadas, executadas e avaliadas com as próprias crianças. (Cussiánovich, 2002, p. 25, tradução nossa)¹³.

¹² En el campo de los derechos sociales es preciso destacar la escasa participación de los niños en todo lo que se refiere a la educación formal y al propio sistema educativo. La educación se presenta como un don para los niños, algo que se les concede, cuando realmente se trata de una obligación que no pueden eludir, y que repercute en su beneficio personal tanto como en garantizar la reproducción de la sociedad.

¹³ Se reconoce como experiencias significativas aquellas que emplean propuestas metodológicas centradas en los niños, generan un clima de relación educadores-niños —basada en la confianza y el respeto (horizontalidad y equidad)—, siguen el ritmo de los niños o adolescentes sin presionarlos, emplean sus códigos y las acciones del proyecto se deciden, diseñan, ejecutan y evalúan con los propios niños.

Embora os direitos de provisão e de proteção sejam os mais consensuais no discurso sobre bem-estar das crianças, seja no reconhecimento social e legal, não estão integralmente correspondidos nestes.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (Soares, 2005, p. 17).

Portanto, a compreensão sobre a Criança como um sujeito de direitos, estabelecida na CDC, muda o paradigma da situação da Infância nas normativas legais e políticas, sendo imprescindíveis programas e ações concretas de efetivação dos pressupostos implicados na concepção paradigmática da proteção integral.

A garantia do direito à educação tem o potencial de contribuir para a garantia dos demais direitos fundamentais, quando tais direitos são vivenciados no contexto escolar. Porém a falta da vivência dos direitos no contexto escolar pode fazer com que a garantia de um direito – o direito à educação – torne-se um instrumento de violação de outros direitos (Pacievitch; Eynng, 2021, p. 194).

A alteração do paradigma da situação irregular, com normativas que consideram a criança como menor e sob a necessidade de regulação do Estado, em sua maioria crianças pobres, para o paradigma da proteção integral, com enfoque qualitativo, compreende todas as crianças como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento (Jara, 2012; Veronse; Röpke, 2017); panoramas que se apresentam também tensionados na perspectiva interdependente do direito à proteção e à participação, presentes na CDC.

Particularmente, reconheço a existência de uma tensão e não de uma contradição entre proteção e autonomia. Tensão, no entanto, que necessita ser mais bem pensada e compreendida, pois coloca para todos nós o desafio de entender o caráter não apenas jurídico, mas ético, político e social dos direitos da criança e do adolescente (Arantes, 2012, p. 50).

Como as declarações que a antecedem, a CDC também tem em sua construção a visão adultocêntrica, embora tenha se destacado em relação às normativas anteriores com a inclusão do direito à participação. Este instrumento de

direitos humanos integra os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para esta população e deslegitima o paradigma da situação irregular, que favorecia a intervenção estatal indiscriminada e legitimada pela necessidade de controle social, pelo etnocentrismo e pobreza.

Em nossa opinião, na própria origem da CDC, os direitos da criança foram definidos mais pela luta ideológica da Guerra Fria para impor um conjunto de direitos relacionados a um polo, do que pela própria atenção à figura da criança e à concepção e ao esforço para alcançar uma pessoa digna encontrados no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Jara, 2012, p. 69, tradução nossa)¹⁴.

Os direitos sociais, civis e políticos estão diretamente relacionados com os paradigmas presentes em diferentes contextos dos cotidianos educativos e nas políticas dos Estados. Essa mudança paradigmática expressa na CDC abrange uma redefinição da cidadania da infância:

[...] uma ação assertiva e contra-hegemônica, em que têm lugar nomeadamente agentes e ONGs centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprimi-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças (Sarmiento, 2007, p. 41).

Os estudos sobre **Infância e Pobreza Infantil** acompanham a produção de conhecimento e o contexto político pós-segunda guerra no último século, para a proclamação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989): “Deve-se destacar que, embora a CDC não faça uma referência explícita à pobreza, o Comitê da CDC considera que as crianças pobres pertencem ao grupo de crianças com maior vulnerabilidade”¹⁵ (Espíndola et al., 2017, p. 45, tradução nossa).

A **pobreza Infantil**, compreendida como um fenômeno complexo, relacional e multifatorial, tendo a condição socioeconômica como fundante do conceito, apresenta

¹⁴ A nuestro modo de ver, en el origen mismo de la CDN los derechos del niño estuvieron definidos más por la pugna ideológica de la guerra fría por imponer un conjunto de derechos afines a un polo, que por la propia atención a la figura del niño y a la concepción y esfuerzo por lograr a persona digna que se encuentra en el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 [...].

¹⁵ Cabe resaltar que si bien la CDN no hace una referencia explícita a la pobreza, el Comité de la CDN considera que los niños pobres pertenecen al grupo de niños con mayor vulnerabilidade [...].

também a ausência dos direitos fundamentais proclamados pelas nações, mas não respeitados, observando a desigualdade na sociedade, e impacta no desenvolvimento das crianças ao gerar custos sociais, econômicos e geracionais (Sarmiento, 2010, p. 180-1; 184-5).

Os dois conceitos juntos, **pobreza e infância**, permitem uma análise da complexidade deste cenário desigual. Embora tenhamos alguns autores que tratam da pobreza e da infância, e um dos argumentos relacionados está diretamente vinculado à faixa etária prevista na CDC, ou mesmo à dependência financeira desta população às famílias ou às instituições as quais estão tuteladas (Diogo, 2018). Nesta perspectiva:

A pobreza infantil revela-se, deste modo, como triplamente produtora de custos: *custos sociais*, pela fractura social que exprime e que potencia no futuro; *custos económicos*, pelas consequências que a pobreza arrasta, seja no domínio do desperdício de capacidade produtiva, seja no domínio das transferências sociais a que obriga; *custos geracionais*, pela privação da vida de uma infância ancorada nos direitos da criança (Sarmiento, 2010, p. 185).

Observadas as novíssimas guerras (Moura, 2010, p. 43), “[...] zonas de indefinição ou zonas de paz violenta que se alimentam e, ao mesmo tempo, possibilitam a perpetuação da economia política das guerras contemporâneas [...]”, consideramos neste estudo as infâncias em **situação humanitária**:

A pobreza multidimensional nos contextos das novíssimas guerras configura uma situação humanitária para as crianças, sendo o cotidiano infantil atingido pela confluência de múltiplas violências, agudizadas pela criminalidade e insegurança que se instala nos vazios do poder político de Estados frágeis (Eyng; Cardoso, 2020, p. 1110).

As condições políticas e sociais dos países em um mundo globalizado e desigual apresentam-se insuficientes para que os Direitos sejam efetivos e reais para todas as crianças, pois, como afirmam Sarmiento e Tomás (2020, p. 26): “a CDC só pode cumprir a função a que se destina – promover as crianças como sujeitos de direito – se ela for criticamente assumida e superada pela prática social”.

As categorias apresentadas, a partir de referências documentais de organismos nacionais e de estudos sobre infância, criança, direito à proteção, à participação e à educação, e pobreza infantil, subsidiam a compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças e adolescentes, e revelam o percurso de reconhecimento desta

população como sujeitos de direitos e em situação peculiar de desenvolvimento, que na escola podem vivenciar experiências de participação e de proteção para superação das violências que impactam toda a população, em especial os sujeitos em situação humanitária.

A vulnerabilidade das crianças à violência continua a piorar em todo o mundo devido a várias crises, como aumento da pobreza, desigualdades sociais e econômicas, deslocamento forçado, conflitos, mudanças climáticas, degradação ambiental, desastres naturais, insegurança alimentar, violência generalizada e instabilidade política (ONU, 2023, p. 2-3, tradução nossa)¹⁶.

A definição do método orienta a abordagem e a metodologia para compreender a contribuição da escola na proteção das crianças e adolescentes no contexto da pesquisa de campo: a América Latina.

2.2. O MÉTODO, A METODOLOGIA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os subsídios para as análises interpretativas da pesquisa estão fundamentados na fenomenologia hermenêutica, pela análise da existência daquele ente que compreende o ser (Seibt, 2018, p. 128), que está no mundo, ser no mundo, e que se relaciona com o mundo da vida. Os estudos de Edmund Husserl (1859-1938), e sua influência em Martin Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Paul Ricouer (1913-2005), são aqui considerados para compreensão do estudo da tese.

O contexto em que se insere a pesquisa empírica – a escola – e os sujeitos participantes – estudantes, familiares e os profissionais da educação –, ao tratarem sobre o direito da criança e do adolescente à proteção, apresentam suas percepções sobre o cotidiano e, por isso, tratam da existência no mundo. O método da fenomenologia e da hermenêutica fundamenta a análise, ao tratar do ser e da percepção do sujeito sobre o mundo.

¹⁶ La vulnerabilidad de la infancia frente a la violencia sigue agravándose en todo el mundo debido a la concurrencia de múltiples crisis como, por ejemplo, el aumento de la pobreza, las desigualdades sociales y económicas, los desplazamientos forzados, los conflictos, el cambio climático, la degradación ambiental, los desastres naturales, la inseguridad alimentaria, la violencia generalizada y la inestabilidad política.

Enquanto a fenomenologia coloca o fenômeno nos seus diversos contextos, entre parênteses, a hermenêutica busca os significados dos significantes, a fenomenologia coloca o sujeito ativo ao observar o fenômeno. Enquanto a hermenêutica compreende e apreende o fenômeno em sua totalidade; e, por fim, a fenomenologia busca a eidética (essência), enquanto a hermenêutica comunica a intenção velada (Dedoné; Costa; Mesquida, 2023, p. 12).

A fenomenologia para Husserl (2018, p. 46) “[...] designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico”. Considerado o fundador da escola da fenomenologia no século XX, Husserl influenciou outros filósofos, como Martin Heidegger e Merleau-Ponty.

Como ciência dos fenômenos - e o fenômeno, “[...] o que se revela, o que se mostra em si mesmo[...]”, (Heidegger, 2005, p. 57-9) - para Heidegger (2000, p. 95, tradução nossa)¹⁷, “[...] *fenomenologia* é, antes de tudo, *uma maneira de investigar*, ou seja: falar de algo como ele se mostra e somente na medida de que ele se mostra”.

A contribuição de Heidegger, sobre a questão do ser, é destacada por Gadamer ao tratar sobre o compreender como:

[...] a forma originária de realização da pre-sença, que é ser-no-mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e “possibilidade” (1997, p. 392).

A perspectiva da hermenêutica filosófica, com Heidegger e Gadamer, subsidia a compreensão do tempo e espaço histórico em um horizonte interpretativo que possibilita:

[...] pensá-la como uma atitude, um horizonte linguístico pelo qual se move uma gama de possibilidades de compreensão, de diálogo e de interpretação. Dito dessa maneira, tanto o ensinar quanto o aprender alcançam a condição de processos hermenêuticos, dado o fato de que ambos são processos interpretativos jogados em meio a um complexo encadeamento de significações e ressignificações que ligam a tradição, no âmbito de sua alteridade histórica, à prospectiva dos avanços produzidos e sempre renovados do conhecimento (Sichelero, 2019, p. 08).

¹⁷ [...] *fenomenología* es ante todo un *modo de investigar*, en concreto: hablar de algo tal como ese algo se muestra y sólo en la medida en que se muestra.

Para Gadamer (1997, p. 439), o círculo hermenêutico como “[...] círculo do todo e das partes não se anula na compreensão total, mas nela alcança sua mais autêntica realização”.

A hermenêutica fenomenológica é apresentada por Ricoeur (1989, p. 12-13): “[...] se uma nova problemática da existência deve poder ser elaborada, isso só pode ser a partir e sobre a base da elucidação semântica do conceito de interpretação comum a todas as disciplinas hermenêuticas”.

Portanto, as categorias de análise definidas para este estudo consideram os conceitos de apreensão, compreensão e interpretação na perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Estabelece-se a análise interpretativa acerca da compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa sobre seus direitos e os processos de proteção, a partir do espaço da escola, uma vez que:

Compreender é o ser existencial do próprio poder ser da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial (Heidegger, 2005, p. 200).

A interpretação sobre as percepções dos sujeitos e os cenários de proteção busca desenvolver uma compreensão fundamentada.

A interpretação fenomenológica deve oferecer para a própria pre-sença a possibilidade de uma abertura originária e, ao mesmo tempo, da própria pre-sença interpretar a si própria. Ela apenas acompanha essa abertura para conceituar existencialmente o conteúdo fenomenal do que assim se abre (Heidegger, 2005, p. 194).

Nesta perspectiva, os cenários vivenciados pelos sujeitos, e suas percepções sobre os contextos e seus direitos a partir da escola, permitem a compreensão e as projeções sobre o direito à proteção.

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse *ser para possibilidades*, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a pre-sença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (Heidegger, 2005, p. 204-205).

Maurice Merleau-Ponty (1999, p. 357-358), contemporâneo e influenciado por Husserl e Heidegger, estuda a fenomenologia da percepção e destaca: “Quanto à relação entre o objeto percebido e minha percepção, ela não os liga no espaço e fora do tempo: eles são *contemporâneos*. [...]”. Ainda, sobre a experiência, destaca o autor:

[...] Temos a experiência não de um verdadeiro eterno e de uma participação no Uno, mas dos atos concretos de retomada pelos quais, no acaso do tempo, travamos relações com nós mesmos e com outrem; em suma, temos a experiência de uma participação no mundo, o “ser-para-a-verdade” não é distinto do ser no mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 525-528).

Portanto, esse conjunto de pressupostos fenomenológicos e hermenêuticos subsidiam a análise interpretativa, ao aproximar as percepções enunciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa empírica e os estudos realizados nesta tese. Como afirmam Dedoné, Costa e Mesquida (2023, p. 06): “[...] a fenomenologia e a hermenêutica guiam o pesquisador neste processo da passagem de uma visão ingênua do fenômeno para uma visão analítica-crítica que contextualiza e interpreta com criticidade pela busca da verdade/essência”.

A pesquisa de campo, ao considerar a percepção dos sujeitos, considera o ser-no-mundo: O mundo, da pre-sença, é *mundo compartilhado*. O ser-em e *ser-com* os outros. O ser-em-si intramundano destes outros é *co-pre-sença* (Heidegger, 2005, p. 170).

O percurso metodológico orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa e análise interpretativa do conteúdo se definiu a partir do método. Assim, neste percurso da tese, os procedimentos de pesquisa de campo, bibliográfica e documental, submetidos à análise interpretativa de conteúdo, constituem procedimentos pelos quais se reúnem elementos que irão subsidiar a tese, em conformidade com o método hermenêutico fenomenológico.

O objetivo de uma pesquisa com abordagem qualitativa permite “melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 70), possibilitando a compreensão e construção de significados com suporte na observação empírica capaz de retratar as vivências humanas em cotidianos concretos. Dessa forma, os procedimentos analíticos e interpretativos, são uma tentativa para:

[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70).

As categorias consideradas neste processo também revelam os pressupostos que direccionam o percurso, uma vez que apresentam a compreensão sobre o conteúdo temático adotado. O processo interpretativo dos argumentos conceituais e empíricos se vale das contribuições de Bardin (2016, p. 48), que explicita os pressupostos e procedimentos aplicados na sistematização e discussão de dados.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, a metodologia, observada a dimensão qualitativa aplicada na análise de conteúdo interpretativa, permite reunir ferramentas e estratégias analíticas e comunicacionais.

O método, fenomenologia hermenêutica, na percepção do ser (Dasein), do ser-no-mundo (Mitsein) e do seu cotidiano, mundo-da-vida (Lebenswelt), exige:

[...] compreensão, interpretação, apreensão e comunicação. O primeiro momento – compreensão – consiste no contexto da palavra; o segundo – interpretação – é a descontaminação da palavra a partir da interpretação do contexto; o terceiro – apreensão – é a compreensão mais completa possível e, principalmente, crítica da palavra em seu contexto. Por fim, o último momento – comunicação – é a concretização de todos os movimentos hermenêuticos para se dizer qual era a intenção por detrás do discurso dito: essencialmente, é o desvelamento (Dedoné, Costa e Mesquida, 2023, p. 11).

Iniciamos neste capítulo a compreensão sobre os direitos dos sujeitos centrais da pesquisa, crianças e adolescentes, sobre as definições mais atuais presentes nas normativas internacionais e sobre os estudos relacionando os temas da pesquisa, a proteção da criança e do adolescente. A definição do método fenomenologia hermenêutica, com abordagem qualitativa e análise interpretativa do conteúdo, subsidia a compreensão sobre a cotidianidade na escola, um modo de ser da presença (Heidegger, 2005, p. 96).

Conhecer o percurso empírico da pesquisa, e o estado da arte sobre o tema da pesquisa no período do estudo desta tese, contribuirá para qualificar nossa interpretação do contexto que apresentaremos no próximo capítulo.

2.3. O PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA

O envolvimento nas duas etapas da pesquisa de instituições de educação e parte de sua comunidade, incluindo instituições de saúde – crianças, adolescentes, seus familiares, profissionais da educação e da saúde –, com o grupo de pesquisa para a produção de conteúdo exigiram constantes reflexões sobre as potencialidades e oportunidades de pensar e fazer educação na teoria e na prática, um percurso atento aos pressupostos éticos e teóricos.

Uma ciência assim – na verdade, um campo científico interdisciplinar: os estudos da infância – não pode abdicar da “imaginação metodológica” que faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não há silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos. Uma ciência assim, em suma, que não ignora a sombra, nem a procura reduzir, mas que nela permita caminhar (Sarmiento, 2007, p. 45).

A constituição de um grupo de referência com a representação das instituições de educação, que na primeira etapa envolveu outras instituições de saúde que atendem os estudantes e instituições públicas de educação do mesmo território, e na segunda etapa dos familiares dos estudantes, possibilitou a identificação das necessidade de diálogo, estratégias de comunicação adequadas para os sujeitos envolvidos na pesquisa empírica, bem como o planejamento conjunto para a comunicação da iniciativa, adesão da proposta e autorização dos responsáveis pelas crianças e adolescentes, definição de calendário para desenvolvimento das atividades e estratégias de mobilização, considerando as especificidades dos territórios.

A investigação é assim considerada como um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre as pessoas, sendo a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo de investigação. É também, um processo de investigação densamente trespessado de significados e valores, em todas as etapas do seu percurso, o que se apresenta como um desafio complexo, na medida em que, os significados e valores que estão aí presentes, terão sempre uma dupla

interpretação: a dos adultos e a das crianças (Soares; Sarmento; Tomás, 2005, p. 56).

A escuta dos sujeitos participantes na pesquisa empírica em 2020 e em 2022 foi realizada por meio de formulários compostos por questões abertas e fechadas, disponibilizados via *Google Forms*. O grupo de pesquisa, constituído pelos representantes das escolas e pesquisadores, definiu as etapas de organização, comunicação e apresentação dos formulários. As responsabilidades dos representantes das escolas em realizar a comunicação com os sujeitos da pesquisa, e dos pesquisadores em organizar o formulário, atualizar as informações sobre a adesão dos sujeitos durante o período previsto para participação e apresentar um relatório individual e coletivo dos dados produzidos, foram estabelecidas para as duas etapas de pesquisa.

As crianças, os adolescentes e seus familiares, os profissionais de educação e de saúde, receberam informações antecipadas - pelos representantes das escolas, que constituíram um grupo com os pesquisadores para definição das estratégias da pesquisa de campo - sobre o objetivo da pesquisa, as etapas de desenvolvimento, com o objetivo de garantir tempo adequado para o contexto de cada local, para esclarecimentos adicionais, necessários anteriormente à adesão e ao consentimento, e propriamente à realização das atividades.

Visando salvaguardar os direitos de protecção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade (Ferreira, 2010, p. 161).

A primeira etapa da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2020, submetida e aprovada pelo comitê de ética sob o parecer nº 4.114.676, envolveu oito instituições privadas com atendimento público na educação básica (quatro brasileiras, uma argentina, uma chilena, uma colombiana e uma mexicana) e resultou na participação de 675 pessoas - 504 estudantes, 147 profissionais da educação e 24 profissionais da saúde (de unidades públicas de saúde do território, e profissionais que atendem diretamente nas escolas).

A segunda etapa da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2022, com aprovação do comitê de ética sob o parecer nº 5.724.633, envolveu treze instituições

privadas com atendimento público na educação básica (três bolivianas, quatro brasileiras, uma colombiana, uma chilena e quatro mexicanas) e resultou na participação de 682 pessoas - 462 estudantes, 125 profissionais da educação e 95 familiares.

Os dados produzidos pela pesquisa empírica em 2020 foram apresentados para as instituições envolvidas, e foi composto por um Relatório com os dados gerais, um Relatório individual com apresentação das questões fechadas e as respostas das questões abertas (ainda sem a análise de conteúdo), em maio de 2021. O conhecimento dos dados produzidos e as considerações dos sujeitos participantes da pesquisa empírica subsidiaram as reflexões dos representantes dos grupos de sujeitos participantes do Seminário de Pesquisa, *Diálogos Interculturais sobre Direito à Educação e Direito à Saúde da Infância no contexto da pandemia*, realizado nos dias 21 e 22 de junho do mesmo ano. Neste seminário, as participações consideram o convite e adesão por meio de inscrição e autorização, com representação dos grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa empírica – crianças, adolescentes, profissionais da educação e da saúde, e integrantes do grupo de pesquisa. O seminário, constituído por um espaço formativo com especialistas convidados para tratar sobre os temas e os relatórios, Prof. Cândido Alberto Gomes e Prof. Norberto Liwski, e de grupos de diálogos com atenção ao Direito à Educação e ao Direito à Saúde, contou com a participação mediada dos integrantes do grupo de pesquisa.

Destacamos aqui a atenção e o compromisso do grupo constituído para a pesquisa empírica, em considerar os sujeitos envolvidos em todo o processo de escuta, com devolutiva dos dados produzidos por meio dos relatórios – geral e individual – e um espaço de reflexão conjunta.

Entre as demandas éticas institucionais e aquelas que se estabelecem na relação com o outro-criança no processo de pesquisa, o pesquisador não tem, indiscutivelmente, uma tarefa simples. O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância (Fernandes, 2016, p. 776).

Na organização dos instrumentos de pesquisa para produção dos dados e no evento proposto, as instituições de educação participaram de todo o processo e definiram suas estratégias para que adolescentes, seus familiares e profissionais da educação - professores e gestores - também contribuíssem na leitura, análise dos dados e representação no seminário.

Os dados produzidos pela pesquisa empírica em 2022 foram apresentados para as instituições envolvidas também; composto por um Relatório com os dados gerais, um Relatório individual 2023; resultando em 14 relatórios produzidos pelo grupo de pesquisa. Os dados utilizados neste estudo são constituintes desta etapa da pesquisa e dos relatórios entregues para as instituições participantes. O Seminário de Pesquisa permanece no planejamento das atividades do Grupo de Pesquisa e das escolas participantes em 2024, posteriormente à conclusão deste estudo, sem a possibilidade de registro deste processo no tempo desta tese.

Destacamos aqui a disponibilidade das escolas desta rede de educação, em aderir a um projeto de pesquisa, e em envolver diferentes sujeitos da comunidade educativa para pensar educação e direitos da criança. A integração dos representantes da escola foi fundamental para que a pesquisa pudesse ser realizada neste período e integrar as atividades do cotidiano dos sujeitos, considerando a diversidade do público e os períodos escolares que se diferenciam entre os países participantes.

As etapas da pesquisa de campo, as definições conjuntas dos pesquisadores e representantes das escolas, responsáveis pelas orientações e contato com os sujeitos participantes da pesquisa, demonstram um compromisso ético no acesso e no envolvimento da comunidade escolar e a proteção dos e das estudantes na adesão e participação.

No mesmo período de realização da primeira pesquisa de campo, em 2020, início como pesquisadora no Programa de Doutorado, realizamos também uma pesquisa de revisão do tipo estado da arte para identificar como o tema da proteção da criança na escola estava retratado por meio de artigos publicados posteriormente à promulgação da Convenção dos Direitos da Criança.

2.3.1. Estudos sobre o tema publicados posteriormente à CDC

Os estudos iniciais para a tese consideram também a análise de publicações no primeiro ano de ingresso no programa, sobre o tema *proteção das infâncias na escola*. Uma pesquisa de revisão do tipo estado da arte realizada em 2020 contribuiu para identificar os temas e abordagens em artigos científicos:

Concluimos que as revisões de mapeamento têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. Esses indicadores podem ser constituídos a partir de informação de ordem qualitativa, como é o caso das revisões bibliográficas e pesquisas do tipo estado da arte e a partir de informações qualitativas que codificadas se transformam em dados quantitativos como é o caso das revisões bibliométricas (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 176).

O período selecionado para a pesquisa foi de 1991 a 2020, posteriormente à promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, e ratificações nacionais dos Estados sobre os Direitos da Criança e do Adolescente.

A definição das bases de dados, da pergunta norteadora e da finalidade do estudo caracterizaram as ações iniciais: exploração das bases de dados para pesquisa sobre os temas a serem definidos; elaboração de pergunta para pesquisa tipo estado da arte relacionada ao projeto de pesquisa; protocolo para revisão: seleção dos dados, artigos para análise, análise dos artigos selecionados.

O estudo de revisão realizado em 2020 teve como foco duas bases de dados de artigos científicos: Scielo – “(Scientific Electronic Library Online / Biblioteca Científica Digital Online), um programa de apoio à infraestrutura de comunicação de pesquisas em acesso aberto”; e Redalyc – “(Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), um sistema de indexação que integra em seu índice revistas de alta qualidade científica e editorial da região”.

A plataforma Ibict - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico - também foi considerada na pesquisa, embora não tenha sido selecionada para a análise.

A pergunta que subsidiou a pesquisa para a revisão – Como as escolas se integram na rede de proteção para defesa de crianças e adolescentes contra a

violência? – teve como finalidade identificar pesquisas relacionadas aos temas em estudo a partir dos descritores: violência, infância, garantia de direitos.

A primeira etapa se caracterizou pela pesquisa exploratória das bases de dados e organização do resultado da pesquisa em planilhas específicas, considerando as palavras-chave e seus conectores:

1. Scielo: violência AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND criança;
2. Redalyc: violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND criança;
3. Ibict: violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”); violência AND criança.

O tratamento das informações resultou na seguinte identificação de publicações:

Tabela 1 - Pesquisa exploratória das bases de dados para revisão.

Descritores		Scielo	Redalyc	Ibict
A	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”)	15	77*	102
B	violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção”) OR (sistema de garantia de direitos)	3	36**	7
C	violência AND criança	469	81***	1314****
TOTAL INICIAL		487	194	1423

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

(1) Primeira pesquisa, 02 artigos selecionados sem utilizar *adicionar campo*.

(2) Segunda pesquisa, 469 artigos selecionados com utilização do item *adicionar campo*. Na conferência há indicação no site de 468 artigos.

(3) Pesquisa com o mesmo número de artigo do descritor anterior.

(*) Dos 77 artigos encontrados na Redalyc, a transferência da base por meio de copia e cola em documento Word, em 05 artigos faltaram dados, sendo necessário nova pesquisa por meio dos(as) autores(as) e revista indicada, com ausência de título e ano de publicação. Ainda, embora a plataforma indicasse 77 artigos, 78 foram transferidos do Word para o Excel.

(**) Sem alterações na transferência da base.

(***) Dos 81 artigos encontrados na Redalyc, a transferência da base por meio de copia e cola em documento Word, em 05 artigos faltaram dados, sendo necessário nova pesquisa por meio dos(as) autores(as) e revista indicada, tratando-se dos mesmos artigos relacionados ao descritor violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”).

(****) Das 1314 publicações de teses e dissertações, somente 1000 foram transferidas para o arquivo.

A segunda etapa da revisão foi realizada por meio da análise da alteração dos resultados com os mesmos descritores e inclusão do descritor Educação para pesquisa nas bases de dados definidas: SCIELO (palavras sem acento) e REDALYC (palavras com acento).

Tabela 2 - Primeira pesquisa na base de dados definida para revisão.

BASE DE DADOS		Primeira pesquisa	
Descritores		Scielo	Redalyc
A	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”)	468	77
B	violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção”) OR (“sistema de garantia de direitos”)	0	36
C	violência AND criança	468	7.275
D	violencia AND infancia	363	3.447
E	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”) AND educação	0	61
F	violência AND criança AND direitos humanos AND educação OR escola	1	3.812
G	violência AND criança AND “direitos humanos” AND escola AND legislação	0	1.065
TOTAL		1.300	8.498

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

Nesta etapa da revisão, a exportação da base de dados Redalyc se caracterizou pelas seguintes fases e informações: no descritor A, da lista de 77 artigos, na organização da tabela para exportar - do Word para o Excel -, foram identificados 05 artigos sem título e ano de publicação; no descritor B, da lista de 36 artigos, não houve alteração na base para exportação das informações - do Word para o Excel. No descritor C, com busca como *violência AND criança* a pesquisa resultou em uma lista de 81 artigos; observa-se que a inclusão do descritor sem acentuação *violencia AND criança* diminui a relação de artigos para 39, e, com acentuação nas duas palavras, amplia a pesquisa para 7.275 artigos. No descritor D, a pesquisa *violência AND infância*, com acentuação, resultou em uma seleção de 3.447 artigos; no descritor E, a pesquisa *violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”) AND educação*, com acentuação, resultou em uma seleção de 61 artigos, e, deste total, foram identificados 05 artigos sem título e ano de publicação, sendo os mesmos da busca realizada com o descritor A. No descritor F,

a pesquisa *violência AND criança AND direitos humanos AND educação OR escola* resultou em uma seleção de 3.812 artigos; no descritor G, a pesquisa *violência AND criança AND “direitos humanos” AND escola AND legislação*, resultou em 1065 artigos selecionados.

Devido à diversidade de respostas na base, uma segunda pesquisa foi realizada com os mesmos descritores, que tiveram uma diferença grande na pesquisa:

Tabela 3 - Segunda pesquisa na base de dados definida para revisão.

BASE DE DADOS		Segunda pesquisa	
Descritores		SciELO	Redalyc
A	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”)	468	77
B	violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção”) OR (“sistema de garantia de direitos”)	3	36
C	violência AND criança	468	7275
D	violência AND infância	363	3447
E	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”) AND educação	2	61
F	violência AND criança AND direitos humanos AND educação OR escola	1	3812
G	violência AND criança AND “direitos humanos” AND escola AND legislação	9	1065
TOTAL		1314	15773

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

Nesta etapa da pesquisa, o descritor B resultou na seleção de 03 artigos; o descritor E na seleção de 02 artigos; o descritor G na seleção de 09 artigos.

Na terceira etapa, a definição dos descritores, dos critérios de seleção e exclusão resultaram na base de dados para a análise. A definição dos descritores considerou o número de resultados e a relação com a pergunta da pesquisa: Como as escolas se integram na rede de proteção para defesa de crianças e adolescentes contra a violência? E como estudo de revisão: Identificar publicações relacionadas aos temas em estudo: violência, infância, garantia de direitos.

Os descritores selecionados para pesquisa nas bases definidas foram: A. *violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”)*; B. *violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção”) OR (“sistema de garantia de direitos”)*; C. excluído; D. excluído; E. *violência AND criança AND (“rede*

de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”) AND educação; F. excluído; G. violência AND criança AND “direitos humanos” AND escola AND legislação.

Com as atividades realizadas anteriormente, foi possível, a partir da seleção dos descritores, realizar a pesquisa para composição da Base de Dados:

Tabela 4 - Base de dados definida para revisão.

BASE DE DADOS		Seleção dos artigos		
Descritores		SciELO	Redalyc	TOTAL
A	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”)	468	77	545
B	violência AND infantojuvenil AND escola AND (“rede de proteção”) OR (“sistema de garantia de direitos”)	3	36	39
E	violência AND criança AND (“rede de proteção” OR “sistema de garantia de direitos”) AND educação	2	61	63
G	violência AND criança AND “direitos humanos” AND escola AND legislação	9	1065	1074
TOTAL		482	1.239	1.721

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

Das bases selecionadas dos artigos para a revisão, SciELO e Redalyc, a próxima etapa foi dedicada à análise das bases para definição dos artigos a serem analisados.

A primeira atividade foi organizar as bases selecionadas em planilhas separadas por descritores. A segunda atividade foi a junção das planilhas com descritores distintos: redalyc_junção da base; sciELO_junção da base. A terceira atividade foi a junção das bases: sciELO_redalyc_junção das bases. A quarta atividade foi a identificação da duplicação dos artigos na base: sciELO_redalyc_identific duplica. A quinta atividade foi a exclusão dos artigos duplicados, com prevalência pela base sciELO: sciELO_redalyc_exclusão duplica. A sexta atividade foi a seleção dos artigos excluídos da base: sciELO_redalyc_somente duplica. A sétima atividade foi a identificação nos artigos da prevalência dos conceitos presentes na pergunta da pesquisa, e acréscimo de temas observados na seleção e leitura de títulos e resumos dos artigos (tipo de revisão, criança, adolescente, violência, política de direitos da criança e do adolescente, ciências humanas, política de saúde e política de educação): sciELO_redalyc_base_polit educ.

Destaca-se nesta etapa a necessidade de revisão de títulos que não foram transferidos integralmente; destaques para leitura posterior; e duplicações que permaneceram na seleção.

Tabela 5 - Base de dados revisadas em duplicidade.

Análise da duplicidade	TOTAL
Total inicial	1721
Base diferente	16
Mesma base	415
Total duplicação	431
Total exclusão	230
Total Final (Total inicial – Total exclusão)	1491

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

A oitava atividade foi a definição dos artigos para análise, observando a categoria política de educação básica: `scielo_redalyc_base_EB_SOMENTE`.

Nesta etapa, devido à diversidade de temas, nova análise foi realizada considerando a pergunta da pesquisa, uma vez que, na leitura dos resumos dos 1.491 artigos selecionados, observam-se temas que não respondem à pergunta proposta para a revisão. Por isso, esta nova etapa de seleção considerou um farol de análise: A, não considerado - Artigos relacionados a outras políticas públicas e Artigos de educação sem relação com a pergunta; B, que poderia ser incluído em uma revisão mais abrangente - Artigos selecionados que consideram a política de educação; e C, os artigos diretamente relacionados à pergunta proposta para análise e revisão sistemática.

Tabela 6 - Análise dos resumos para seleção dos artigos.

Farol	Análise dos resumos	TOTAL
A	Artigos relacionados a outras políticas públicas	596
B	Artigos selecionados que consideram a política de educação	637
A	Artigos de educação sem relação com a pergunta	199
C	Artigos selecionados para análise	59
	TOTAL inicial dos artigos selecionados	1491

Fonte: a autora - resultados da pesquisa de revisão

O resultado das atividades desenvolvidas, descritas anteriormente, finalizou com a seleção de 59 (cinquenta e nove) artigos para análise.

2.3.1.1. Os artigos selecionados e as contribuições para o estudo

A análise dos 59 (cinquenta e nove) artigos selecionados indica uma diversidade de abordagem e campos de pesquisa – com participação dos sujeitos e/ou documental. Na análise, 3 artigos foram excluídos, sendo 1 pela abordagem que não relacionava a escola e a proteção das infâncias e 2 pela duplicidade ainda presente.

Dos 56 (cinquenta e seis) artigos analisados, 46,4% (26 artigos) se caracterizam pela análise documental, revisão de conteúdo, análise de dados públicos; 25% (14 artigos) incluem pesquisa de campo com profissionais da educação; 21,4% (11 artigos) incluem pesquisa de campo com estudantes; os demais artigos, 7,2% (4 artigos), incluem pesquisa de campo com outros sujeitos, a saber: 1,8% (1 artigo) com familiares; 1,8% (1 artigo) com profissionais da educação e familiares; 1,8% (1 artigo) com profissionais da educação e estudantes; e 1,8% (1 artigo) com a participação de estudantes, profissionais da educação, familiares e conselheiros tutelares.

As publicações que tratam de análise documental apresentam discussões sobre a educação e a violência, e apresentamos a seguir alguns destaques sobre a escola, a sociedade, a educação, e o direito das crianças e adolescentes.

O artigo de Soares Oliveira e Ferreira Martins (2007) aborda a violência na sociedade capitalista e na escola, destacando a importância da comunicação e da escola como espaço privilegiado para o diálogo e a denúncia social e, ao identificarem os diferentes conceitos de violência e o papel do Estado, destacam sobre como a violência é veiculada pelos meios de comunicação, e pela maneira como os professores a enfrentam. Para as autoras:

Podemos entrever os desdobramentos que poderiam ser concebidos através da dupla escola/violência: há “a escola da violência” construída pela sociedade que mantém e fomenta a violência estrutural que, por sua vez, difunde as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente. Tem-se a “violência na escola” que, como foi demonstrado, acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre alunos ou alunos e professores assim como também existe a “violência da escola”, a escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora. Assim,

a escola (sociedade) que ensina e pratica a violência, tem como sua representante a instituição escolar, que vivencia e exerce também suas violências (Soares Oliveira; Ferreira Martins, 2007, p. 97).

Carvalho (2010) assume em seu artigo a perspectiva de Hanna Arendt, ao tratar dos objetivos do processo educacional e os ideais de liberdade. A pergunta, que também é título da publicação, *A liberdade educa ou a educação liberta?* reflete sobre o sentido da ação educativa e o compromisso com a liberdade no século XX:

Isso porque, do ponto de vista político, uma relação entre adultos e crianças é uma relação entre os que são “novos” no mundo e aqueles que nele já habitam, que o constituem política e historicamente e por ele respondem. Daí a incontornável responsabilidade do educador pelo legado histórico-cultural no qual é seu dever iniciar os jovens para que estes possam, futuramente, assumir a dupla e paradoxal responsabilidade de conservá-lo e renová-lo (Carvalho, 2010, p. 848).

O autor, ao tratar da pedagogia da autonomia e dos conceitos de “liberdade” e “educação” como polissêmicos, fundamenta-se em Arendt ao tratar sobre a formação ético-política para além das proposições pedagógicas ou escolhas pessoais.

No caso da formação educacional, como na política para Arendt, a escolha dos meios não é uma questão de mera eficácia técnica, uma vez que a forma pela qual se ensina e se aprende é, em si, formativa. No entanto, essas escolhas, bem como a dos aspectos específicos do legado cultural em que deverão ser iniciados os jovens e as crianças, não são “problemas pedagógicos”; são problemas políticos de primeira grandeza. Seu equacionamento exige a assunção da responsabilidade política pela conservação e renovação desse mundo comum. Por se tratar de uma herança comum e pública de linguagens, conhecimentos, valores, objetos materiais e simbólicos, ela não pode ser tratada como amarra que tolhe a autonomia dos novos. Ao contrário, seu cultivo é a condição da existência da liberdade como fenômeno público. E a tarefa da educação com que ela se compromete (Carvalho, 2010, p. 850).

A revisão teórica sobre reconhecimento, denúncia e capacitação de professores sobre maus-tratos contra crianças e adolescentes, publicada na revista Educação, de Porto Alegre, tem como objetivo resgatar o fenômeno dos maus-tratos na infância e a dificuldade dos professores no reconhecimento de sintomas específicos e no encaminhamento adequado. A pesquisa dos autores identifica a insuficiência ou ausência de formação e incentivo para a capacitação, e a falta de apoio aos professores, na denúncia, pelas escolas. Há também a ausência de um trabalho interdisciplinar para formação, identificação de sinais ou sintomas e apoio

institucional na realização das denúncias, em resposta às normativas internacionais e nacionais. Concluem os autores:

Ao serem revisados programas já realizados internacionalmente, encontram-se evidências de que os professores adquirem capacidade de detecção de maus-tratos e de formas de encaminhamento após cursos de desenvolvimento profissional adequados. Além disso, programas focados em trabalhar não apenas no reconhecimento de sinais e sintomas, mas também em como realizar a denúncia de maus-tratos, parecem ser mais bem-sucedidos. Recomenda-se, para que os professores adquiram maior habilidade em detectar sinais de maus-tratos e realizar processos de denúncia, que eles sejam assistidos pelas escolas, de forma a sentirem-se amparados na tomada de sua decisão em realizar a denúncia (Donat; Conter De Moura; De Castro Nuñez Carvalho; Haag Kristensen, 2016, p. 71).

As publicações que incluem pesquisa de campo relacionam a identificação da violência às diferentes estratégias dos profissionais da escola e demais profissionais responsáveis pela proteção das infâncias e adolescências, aqui destacados em contextos urbanos.

Um estudo dedicado a investigar a capacidade de identificação de situações de maus-tratos domésticos em escolas, e como se dá o encaminhamento deste problema no âmbito escolar, com participação de 90 sujeitos – 10 diretores e 80 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de 10 escolas públicas estaduais da região leste do município de São Paulo – apresenta em suas conclusões que, neste período, os profissionais da educação dessas escolas “[...] embora sejam capazes de identificar casos de violência doméstica entre seus alunos, ainda apresentam muita dificuldade para abordar este assunto, que quando não é negado ou ocultado, acaba sendo equivocadamente tratado” (Vagostello, Oliveira, Silva, Donofrio e Moreno, 2003, p. 195).

Em estudo realizado em seis instituições de educação infantil no sul de Minas Gerais, a violência também é identificada pelos profissionais: “[...] para 58,1% dos monitores, e 61,5% dos professores, existe violência doméstica contra a criança que frequenta as creches e pré-escolas” (Santos, Ferriani, 2007, p. 526). Outro estudo realizado também no sul de Minas Gerais, em seis instituições de educação infantil, entrevistou as mães das crianças matriculadas e abordou a violência institucional, entre outros fatores, como cultura, estrutura, e compreensão sobre o fenômeno das violências. Como afirmam as autoras Santos e Ferriani (2008, p. 50): “A atitude mais

frequente dos pais frente à violência é procurar saber a causa da violência e a de menor frequência é a denúncia ao Conselho Tutelar”.

Em Catanduvas e região, no Estado de São Paulo, os pesquisadores entrevistaram 18 professoras e 10 diretoras de escolas municipais e estaduais sobre a violência doméstica, e dentre os resultados apontam que “A atuação da escola nos casos de violência doméstica, identificados ou não pelas participantes, revelou atitudes contraditórias, em especial, quanto aos procedimentos a serem adotados, [...]” (Pereira, Williams, 2008, p. 148).

O estudo realizado em Morelos, México, com crianças, adolescentes e jovens entre 12 e 24 anos, envolveu 352 escolas – 260 secundárias e 92 preparatórias e uma universidade – com o objetivo de estimar a prevalência e os fatores associados ao abuso sexual na infância e na adolescência. Os resultados da pesquisa demonstram que neste período da vida desses sujeitos de direitos a violência sexual está presente em diferentes idades como também a dificuldade da revelação:

Quando perguntados sobre ter contado a alguém sobre o abuso sexual que sofreram, apenas 32,7% contaram a alguém, dos quais 70,6% eram mulheres. Um total de 15,4% procurou ajuda (62,5% eram do sexo feminino). Apenas 1,9% das vítimas de abuso completo apresentaram uma queixa legal, sendo um caso masculino e com 14 anos de idade (Chavez Ayala; Rivera-Rivera; Angeles-Llerenas; Díaz-Cerón; Allen-Leigh; Lazcano Ponce, 2009, p. 509-510, tradução nossa)¹⁸.

Outro estudo, realizado em Araçatuba, cidade do Estado de São Paulo, envolveu 59 escolas de educação infantil, sendo 33 municipais e 26 pertencentes à rede privada de ensino, com participação de 236 professores, o que representou 72,4% do total de profissionais nesta etapa da educação das infâncias. Com o objetivo de avaliar o preparo dos professores de educação infantil, no que se refere à percepção e notificação dos casos de violência contra criança, os pesquisadores concluem que

[...] a maioria dos profissionais pesquisados recebeu informação a respeito da violência contra crianças e considera-se responsável pela sua notificação. Porém, grande parte ainda não se sente preparada para perceber esses

¹⁸ Cuando se les preguntó acerca de haber comentado a alguien el abuso sexual experimentado, sólo el 32.7% lo comentaron, de los cuales el 70.6% eran mujeres. Un total de 15.4% solicitaron ayuda (siendo 62.5% mujeres). Solo el 1.9% de las víctimas de abuso consumado presentaron denuncia legal tratándose de un caso de sexo masculino y a la edad de 14 años de edad.

casos, o que pode gerar negligência” (Garbin; Queiroz; Costa; Garbin, 2010, p. 207).

O estudo de Eyng, Gisi, Ens e Pacievitch (2013, p. 773) “[...] enfatiza as contradições entre diretrizes políticas de currículo e avaliação, pois enquanto para o currículo o princípio é a diversidade, a avaliação está marcada pelos traços da padronização”. A análise considera os pressupostos de políticas de educação no Brasil entre 2007 e 2012, e a pesquisa empírica “Educação Básica de Qualidade para Todos: Políticas e Práticas no Contexto das Escolas Públicas” foi realizada em 14 escolas públicas, de sete municípios do Estado do Paraná. As autoras tratam sobre os acordos internacionais, a dimensão da diversidade no currículo e a exigência dos resultados em avaliações de larga escala e apontam: “O propósito da melhora da qualidade da educação básica para todos constitui-se necessidade e propósito inegável, como também não se pode negar que as avaliações em larga escala parecem reforçar as práticas conservadoras” (Eyng; Gisi; Ens; Pacievitch, 2013, p. 781). A participação dos professores e dos alunos sobre a diversidade e a convivência apresenta diferenças nas afirmações e nos dados oficiais, identificados pelas pesquisadoras, que concluem:

O discurso dos professores aponta a falta de preparo, formação para o trabalho com a diversidade, com ênfase especificamente na diversidade relacionada à inclusão de alunos com necessidades especiais, como se a diversidade se reduzisse somente a esse grupo. No entanto, é necessária a reflexão em relação a esses discursos, pois podem refletir menos a falta de formação para trabalhar em uma perspectiva intercultural, e mais a dificuldade em mudar concepções e práticas homogeneizantes, já cristalizadas no cotidiano da escola. Nesse caso, o discurso da falta de formação seria uma forma de racionalizar e evitar as mudanças propostas pelas políticas, em especial, pelas políticas curriculares. Por outro lado, as políticas de avaliação, e seu viés regulador e padronizante, reforçam tais posicionamentos (Eyng; Gisi; Ens; Pacievitch, 2013, p. 795).

A pesquisa realizada em 14 escolas públicas de sete municípios do Estado do Paraná entre 2010 e 2012, com o objetivo de diagnosticar questões relacionadas aos direitos humanos e às violências nas escolas, e suas implicações na qualidade social da educação, envolveu 489 estudantes (crianças e adolescentes), 51 professores, 24 gestores (diretores e pedagogos), 47 funcionários técnico-administrativos das escolas, 148 pais e 14 conselheiros tutelares. A percepção sobre a rede de proteção

e uma agenda intersetorial demonstra fragilidade de concepções e iniciativas nestes espaços.

[...] na tessitura da rede de proteção de direitos, faz-se necessário compreender a origem e a dinâmica das tensões que circulam e atravessam o contexto escolar; o jogo de forças, interesses e a diversidade ali existente e, assim, converter a escola em espaço de garantia de direitos via diálogo com a diversidade cultural, incluindo a igualdade e a diferença de cultura, gênero, raça, etnia, orientação/identidade sexual (Eyng, 2013, p. 263).

Os artigos estudados na revisão do tipo estado da arte apresentam as características e os desafios vivenciados nas últimas décadas para que a escola se constitua como espaço de proteção dos estudantes, seja na identificação, na notificação ou mesmo na constituição, formação e qualificação de uma rede que atue com celeridade e rompa ciclos de violência vivenciados pelas crianças e adolescentes em diferentes contextos, mas que têm na escola uma referência para desenvolvimento de outras possibilidades de aprendizagem e convivência.

Nessa perspectiva, os estudos contribuem para a pesquisa, ao destacarem a relevância do tema para a defesa de crianças e adolescentes contra a violência, e revelam também os desafios presentes nos diferentes cotidianos e aportes apresentados, como um tema que continua presente na vida das pessoas, nas deliberações políticas e nas realidades cotidianas. O que se desvela, ou revela, nesta revisão do tipo estado da arte, é que a compreensão dos direitos de crianças e adolescentes, a formação dos profissionais da educação e as demais políticas públicas que integram a rede de proteção das infâncias e adolescências permanecem em constante desenvolvimento e revisão frente aos contextos nacionais e regionais.

Do mesmo modo acontece com as políticas dos Estados que consideram a criança e o adolescente sujeitos de direitos e incluem em suas prerrogativas os princípios estabelecidos na CDC, como abordaremos no próximo capítulo.

3. OS DIREITOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Os direitos humanos de crianças e adolescentes, definidos em normativas internacionais adotadas pelos Estados, permanecem como intencionalidade no cotidiano latino-americano. Neste capítulo, apresentamos os dados relacionados ao direito à educação e ao direito à proteção na América Latina, e situamos os países em que estão as escolas participantes da pesquisa de campo, observando as políticas por meio de relatórios de organismos internacionais, incluindo os dados sobre o impacto da pandemia na região.

3.1 OS DIREITOS DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DOS PAÍSES PESQUISADOS

A reivindicação dos direitos humanos e os desafios entre as propostas educacionais e as realidades cotidianas das infâncias latino-americanas evidenciam-se na finalidade da escola, quando compreendida como uma instituição que tem como objeto, em sua constituição, a garantia do direito à educação, e o potencial de contribuir com os demais direitos preconizados pelos organismos internacionais e nacionais.

O cotidiano de atenção às infâncias em situação humanitária, e seus espaços de permanência e aprendizagem, a escola, constituem-se como *locus* de prevenção, promoção e proteção dos direitos humanos, pois:

[...] abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidades no sistema educativo envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiossincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição [...] (Torres Santomé, 2013, p. 225).

As normativas internacionais e nacionais configuram um marco histórico no qual um novo contrato social dos Estados e da sociedade civil é estabelecido com as infâncias e adolescências: a Proteção Integral.

Na comemoração de 30 anos de vigência da Convenção dos Direitos da Criança, a CEPAL e o UNICEF destacam o contexto na região da América Latina e Caribe, entre 2000 e 2015, sob o viés etário do bem-estar:

Essa situação é agravada pelo fato de que, na região mais desigual do mundo e com uma acentuada infantilização da pobreza, o nível de consumo de crianças e adolescentes depende em grande parte dos recursos familiares, enquanto o Estado representa uma fraca fonte de financiamento para o consumo nessas faixas etárias [...]. De fato, apenas 17.9% do consumo de pessoas entre 0 e 24 anos é financiado pelo Estado (saúde, educação, transferências monetárias para famílias com filhos, licença maternidade e paternidade, entre outros), enquanto mais de 60% do consumo de crianças, adolescentes e jovens depende dos recursos das próprias famílias (moradia, alimentação, gastos diretos com educação e saúde, entre outros) e pouco mais de 20% é financiado pelo trabalho dos próprios indivíduos (especialmente adolescentes e jovens). Essa mesma distribuição é radicalmente diferente, por exemplo, no caso dos países escandinavos. O caso mais claro é o da Finlândia, onde quase 50% do consumo é financiado pelo Estado e apenas 30% dependem dos recursos da família. A proteção social para famílias com filhos e as principais políticas setoriais de educação e saúde constituem um poderoso sistema de investimento nas gerações mais jovens nesses países, bem como um poderoso mecanismo de equalização de oportunidades [...] (CEPAL; UNICEF, 2018, p. 22, tradução nossa)¹⁹.

Os direitos de crianças e adolescentes em risco quando em situações humanitárias, contextos de violência e pobreza infantil (Eyng; Cardoso, 2020), a estrutura dos Estados e as condições de vida refletidas em alguns indicadores permitem aproximar as expectativas e distâncias do pleno exercício dos direitos e do bem-estar desta população. Soma-se a este complexo cenário as identidades, autodeterminações e concentrações de renda e de serviços aos quais as crianças e suas famílias estão sujeitas.

Com certeza, a América Latina, que é qualificada como a região mais desigual do mundo (o que é diverso de ser a mais pobre), caminha significativamente em seu processo de democratização e ruptura com a violência política. Cresce sua capacidade de consumo, mas não cresce no mesmo ritmo o trabalho digno. Há na região formas combinadas que são ao mesmo tempo paradoxais, principalmente para a concretização da cidadania e dos direitos humanos e sociais (Sposati, 2011, p. 113).

¹⁹ Esa situación se agrava por el hecho de que, en la región más desigual del mundo y con una marcada infantilización de la pobreza, el nivel de consumo de niños, niñas y adolescentes depende en gran medida de los recursos familiares, mientras el Estado representa una fuente débil en el financiamiento del consumo en estas edades [...]. En efecto, solo el 17.9% del consumo de las personas de entre 0 y 24 años se financia por la vía estatal (salud, educación, transferencias monetarias a familias con hijos, licencias maternales e paternales, entre otros), mientras que más del 60% del consumo de niños, adolescentes y jóvenes depende de los recursos de las propias familias (vivienda, alimentación, gastos de bolsillo en educación y salud, entre otros) y poco más de un 20% se financia mediante el trabajo de los propios individuos (especialmente adolescentes y jóvenes). Esta misma distribución es radicalmente diferente, por ejemplo, en el caso de los países escandinavos. El caso más claro es Finlandia, donde casi el 50% del consumo se financia por la vía estatal y sólo el 30% depende de los recursos familiares. La protección social a las familias con hijos y las políticas sectoriales clave de educación y salud constituyen un potente sistema de inversión en las generaciones más jóvenes en estos países, así como un poderoso mecanismo de igualación de oportunidades [...].

Observadas as novíssimas guerras (Moura, 2010) em diversas regiões e Estados, a América Latina caracteriza-se por ser uma das mais expressivas zonas de paz violenta ou de indefinição, ou de um aglomerado de economias de guerra:

O tráfico de drogas como elemento de fomento das novíssimas guerras tem, pois, um estatuto ambivalente. Por um lado, assume-se como resposta local ao déficit de cumprimento de expectativas sociais e como suporte de estruturas fortemente hierarquizadas de poder. É, portanto, um elemento gerador – pelos seus actores e pelas suas condutas – da violência a uma escala mais micro, ou de novíssimas guerras. Por outro lado, a sua centralidade nas novíssimas guerras une Caracas a Chicago, Rio de Janeiro a Estrasburgo ou Lisboa à Cidade do Cabo. O local e o global cruzam-se claramente aqui (Moura, 2010, p. 48).

Para aproximação dos contextos dos países pesquisados, selecionamos alguns dados para retratar as condições de vida da população, referenciando-nos na plataforma de dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL): a CEPALSTAT, banco de dados e publicações estatísticas, divulgada como a principal porta de acesso às informações estatísticas de organismos oficiais nacionais e internacionais sobre os países da região reunidas, sistematizadas e publicadas pela CEPAL.

Os indicadores selecionados apresentam o perfil social e demográfico dos países em que se encontram as escolas participantes da pesquisa e, quando disponível, relacionando-os com os dados da região, América Latina.

Sobre a Estrutura Demográfica, apresentamos na tabela 7 e tabela 8 os dados da População Total e Expectativa de vida.

Tabela 7 - População Total – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Dado	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	669.973		2024
Bolívia (Estado Plurinacional de)	12.567,3	(000)	2024
Brasil	217.637,3	(000)	2024
Chile	19.658,8	(000)	2024
Colômbia	52.340,8	(000)	2024
México	129.388,5	(000)	2024

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Os países representados pelas escolas participantes da pesquisa representam 64% da população da América Latina. Com contextos diversos e histórico de colonização e reivindicação dos povos originários, o reconhecimento da diversidade e

nas melhores condições de vida para todos é ainda uma proposta a ser concretizada na vida cotidiana.

Tabela 8 - Expectativa de vida - América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Homens	Mulheres	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	76,1	72,9	79,2	anos	2024
Bolívia (Estado Plurinacional de)	72	70	75	anos	2020-2025
Brasil	77	73	80	anos	2020-2025
Chile	81	79	83	anos	2020-2025
Colômbia	78	75	81	anos	2020-2025
México	75	73	78	anos	2020-2025

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Sobre a Educação, os dados selecionados nas tabelas 9, 10 e 11 referem-se à Taxa de alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos, à Taxa líquida de matrícula na educação primária e secundária, e ao Gasto público em educação como % do PIB.

Tabela 9 - Taxa de alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos – América Latina e países da pesquisa de campo

Estados - Países	Total	Homens	Mulheres	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	98,6	98,4	98,8	%	2022
Bolívia (Estado Plurinacional de)	99,5	99,5	99,5	%	2021
Brasil	99,4	99,2	99,6	%	2022
Chile	99,1	99,2	99,0	%	2022
Colômbia	99,0	98,8	99,3	%	2021
México	99,0	98,8	99,1	%	2020

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Tabela 10 - Taxa líquida de matrícula na educação primária e secundária – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados - Países	Educação primária	Educação secundária	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	--	--	%	--
Bolívia (Estado Plurinacional de)	99,8	77,0	%	2007
Brasil	94,8	88,5	%	2021
Chile	97,8	96,6	%	2021
Colômbia	93,0	86,2	%	2021
México	99,7	70,3	%	2021

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Tabela 11 - Gasto público em educação como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados - Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	--	--	--
Bolívia (Estado Plurinacional de)	8,4	%	2020
Brasil	5,8	%	2020
Chile	5,6	%	2020
Colômbia	5,3	%	2020
México	4,6	%	2020

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Sobre Saúde, nas tabelas 12 e 13 é possível identificar a Taxa de mortalidade infantil, e o Gasto público em saúde como % do PIB.

Tabela 12 - Taxa de mortalidade infantil – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados - Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	13.6	0/00	2021
Bolívia (Estado Plurinacional de)	20.2	0/00	2021
Brasil	162.4	0/00	1949
Chile	5.6	0/00	2021
Colômbia	11.1	0/00	2021
México	11.4	0/00	2021

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Destaca-se na tabela 12 a ausência de atualização dos dados na plataforma referente ao Brasil, uma vez que o ano de referência permanece no último século, 1949, e apresenta em certa medida a realidade das infâncias no país neste período²⁰.

Tabela 13 - Gasto público em saúde como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	--	--	--
Bolívia (Estado Plurinacional de)	7,9	%	2020
Brasil	10,3	%	2020
Chile	9,8	%	2020
Colômbia	9,0	%	2020
México	6,2	%	2020

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

²⁰ O boletim epidemiológico do Ministério da Saúde do Brasil, Volume 53 | N.º 46 | Dez. 2022, apresenta a Mortalidade infantil no Brasil de 2015 a 2021, com “[...] uma análise quantitativa dos óbitos infantis por unidade da Federação (UF) no período de 2015 a 2021, bem como das causas básicas desses óbitos” (BRASIL, 2022, p. 27).

Os dados sobre Emprego e Remuneração estão representados pela Taxa de desemprego e Ocupados urbanos no setor informal do mercado de trabalho, nas tabelas 14 e 15, respectivamente.

Tabela 14 - Taxa de desemprego – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Homens	Mulheres	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	--	7,0	7,0	%	2022
Bolívia (Estado Plurinacional de)	3,5	3,0	4,1	%	2022
Brasil	9,3	7,5	11,5	%	2022
Chile	7,9	7,4	8,5	%	2022
Colômbia	11,2	9,0	14,3	%	2022
México	3,3	3,2	3,3	%	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Tabela 15 - Ocupados urbanos no setor informal do mercado de trabalho – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Homens	Mulheres	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	--	--	--	--	--
Bolívia (Estado Plurinacional de)	67,7	65,5	70,5	%	2021
Brasil	40,5	39,8	41,3	%	2022
Chile	29,9	27,8	32,5	%	2022
Colômbia	54,9	54,2	55,7	%	2021
México	45,6	41,6	50,9	%	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

A pobreza e a distribuição de renda estão representadas na tabela 16 com dados sobre a população de 0 a 14 anos em situação de pobreza, na tabela 17 sobre a população que ganha menos de US\$ 1,9 PPP por dia.

Tabela 16 - População de 0 a 14 anos em situação de pobreza – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	43.3	%	2022
Bolívia (Estado Plurinacional de)	41.1	%	2021
Brasil	33.1	%	2022
Chile	13,6	%	2022
Colômbia	49.2	%	2021
México	43.0	%	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Tabela 17 - População que ganha menos de US\$ 1,9 PPP por dia – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados - Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	4.2	%	2021
Bolívia (Estado Plurinacional de)	2.0	%	2021
Brasil	5.8	%	2021
Chile	0.7	%	2020
Colômbia	6.6	%	2021
México	3.1	%	2020

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Na tabela 18 o Índice de Gini mede a desigualdade de renda com valores entre 0 e 1, sendo que a proximidade com o valor 0 corresponde a um contexto de menor desigualdade e o valor mais próximo de 1 representará maior desigualdade. Os dados podem ser observados e analisados conjuntamente com a tabela 19, que apresenta as Despesas sociais públicas do governo central como % do PIB, que está distante dos percentuais de países como Finlândia, como afirma o relatório da CEPAL e UNICEF (2018, p. 22).

Tabela 18 - Índice de Gini – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Ano de referência
América Latina e Caribe	0,45	2022
Bolívia (Estado Plurinacional de)	0,42	2021
Brasil	0,51	2022
Chile	0,44	2022
Colômbia	0,53	2021
México	0,44	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Tabela 19 - Despesas sociais públicas do governo central como % do PIB – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados – Países	Total	Unid. Medida	Ano de referência
América Latina e Caribe	13.0	%	2021
Bolívia (Estado Plurinacional de)	16,7	%	2020
Brasil	17,3	%	2021
Chile	24,9	%	2021
Colômbia	15,0	%	2021
México	9,9	%	2021

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Os dados de habitação e serviços básicos estão representados pela Proporção da população que utiliza serviços gerenciados de água potável e saneamento, na tabela 20.

Tabela 20 - Proporção da população que utiliza serviços gerenciados de saneamento básico e água potável – América Latina e países da pesquisa de campo.

Estados - Países	Saneamento básico		Água potável	
	%	Ano de referência	%	Ano de referência
América Latina e Caribe	49,2	2022	97,6	2022
Bolívia (Estado Plurinacional de)	--	--	--	--
Brasil	49,6	2022	87,3	2022
Chile	95,3	2022	98,8	2022
Colômbia	18,4	2022	73,9	2022
México	62,5	2022	43,0	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, disponíveis na plataforma Cepalstat, disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Os indicadores dos países apresentam uma dimensão dos temas e da instituição de políticas públicas. No entanto, os contextos locais apresentam, reproduzem e ampliam as desigualdades. No Brasil, por exemplo, em que 33 milhões de crianças vivem na pobreza segundo a CEPAL (Tabela 16): “Em 2018, a diferença entre o percentual de negros(as) e indígenas e o de brancos(as) e amarelos(as) que vivem em casa sem banheiro ou com vala a céu aberto havia chegado a mais que o dobro (10,9% e 4,6%, respectivamente)” (UNICEF, 2023, p. 16).

A estimativa de vacinação é uma das preocupações para a saúde das crianças, quando aproximadamente 67 milhões de crianças no mundo não acessaram total ou parcialmente o programa de vacinação entre 2019 e 2021:

Na América Latina e no Caribe, esse número é de 6,8 milhões de crianças. Historicamente, a região tem mantido altos níveis de cobertura de imunização, mas a cobertura vacinal diminuiu consideravelmente nos últimos anos. O início da pandemia de COVID-19 exacerbou essa tendência, impulsionando um aumento no número de crianças que não receberam as vacinas essenciais. À medida que essas crianças ultrapassam a idade em que deveriam ser vacinadas rotineiramente, será necessário um esforço conjunto para garantir que elas estejam em dia com seus cronogramas de imunização (UNICEF, 2023, p. 02).

A análise de impacto inicial sobre a perda de renda e emprego, realizada pela Unicef e Banco Mundial, revela a mudança de renda total, desde o início da COVID-19: “[...], a proporção média de domicílios com perda total de renda é de 55% entre as

famílias sem filhos, 68% entre famílias com poucos filhos e 76% entre famílias com muitos filhos [...]” (THE WORLD BANK AND UNICEF, 2022, p. 09, tradução nossa)²¹. Neste contexto, as infâncias são impactadas diretamente nas condições de vida e de desenvolvimento integral, como demonstra a tabela 16 sobre População de 0 a 14 anos em situação de pobreza na região. Como destaca o Relatório de monitoramento regional do ODS 4 - Educação 2030 da UNESCO (2022, p. 43): Os sistemas educacionais da região enfrentam situações de extrema pobreza, grandes lacunas sociais, desigualdades ligadas a populações historicamente excluídas e novas emergências, como a pandemia da COVID-19.

Observamos nesses indicadores a composição das desigualdades e as especificidades dos Estados que compõem este estudo, e, se considerarmos as distâncias sociais em cada país, e os contextos de mobilidade urbana – em especial o movimento crescente de migrantes regionais e extrarregionais na América Latina e Caribe, com tendência mundial e regional de aumento da feminização das migrações com a presença de crianças e adolescentes (Eyng; Ferreira; Padilha, 2022) – cada vez mais presentes na região, os dados dos países, se comparados com cada território escolar, podem ser ainda mais distantes das prerrogativas estabelecidas como bem-estar para o pleno exercício dos direitos de crianças e adolescentes. O superior interesse, o melhor interesse ou prioridade absoluta, ainda é um projeto – um dever – uma ambição social.

3.2 O SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA NOS PAÍSES PESQUISADOS

Na CDC (ONU, 1989), em seu artigo 43, é constituído o Comitê de Direitos da Criança (CRC, sigla em inglês) como organismo responsável por analisar os progressos realizados no cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados, composto por 10 especialistas independentes. Por meio desse organismo, comentários gerais são produzidos e o acompanhamento da situação da infância nos Estados-parte que ratificaram a convenção, por meio dos Relatórios Periódicos

²¹ [...] the average share of households experiencing total income loss is 55% among households with no children, 68% among households with few children, and 76% among households with many children. [...].

Universais (RPU), são analisados como instrumento de supervisão, monitoramento e posicionamento.

Até 15 de outubro de 1996, 187 países haviam ratificado a CDC, e a adesão pelos países considerados na pesquisa é também realizada em diferentes momentos, mas em sua maioria nos dois anos seguintes à sua publicação (Tabela 01).

Tabela 21 - Estados que ratificaram a CDC até 15 de outubro de 1996.

Estado	Data de Assinatura	Data de recebimento do instrumento de ratificação	Data de entrada em vigor
Brasil	26 de janeiro de 1990	24 de setembro de 1990	24 de outubro de 1990
Bolívia	8 de março de 1990	26 de junho de 1990	2 de setembro de 1990
Chile	26 de janeiro de 1990	13 de agosto de 1990	12 de setembro de 1990
Colômbia	26 de janeiro de 1990	28 de janeiro de 1991	27 de fevereiro de 1991
México	26 de janeiro de 1990	21 de setembro de 1990	21 de outubro de 1990

Fonte: Folheto informativo Nº 10 (Rev.1) disponível em: [FactSheet10rev.1sp.pdf \(ohchr.org\)](#).

Os Relatórios Periódicos Universais, apresentados pelos países na ONU, e os relatórios protocolados pelas organizações da sociedade civil são analisados pelo Comitê de Direitos da Criança, que publica um documento após sessões públicas com representantes dos Estados, com recomendações para que respondam ao que foi estabelecido na CDC. Os países que ratificam a Convenção assumem o compromisso de estabelecer em seus territórios os princípios e os pressupostos expressos pela normativa internacional por meio de políticas nacionais e programas específicos. São analisados pelo Comitê de Direitos da Criança também os protocolos facultativos: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, vigente desde 12 de fevereiro de 2002; Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos da Criança, relativo à Venda de Crianças, Exploração Sexual e Pornografia Infantil, vigente desde 18 de janeiro de 2002; e o Protocolo Facultativo sobre um procedimento de comunicação, vigente desde 27 de janeiro e 2012. Os países representados na pesquisa assinaram os dois protocolos. O terceiro, mais recente, não foi ratificado pela Colômbia e México (IUD, 2019).

A legislação específica nos países pesquisados foi regulamentada ao longo dos anos, seguintes à ratificação, sendo o Chile o último país a estabelecer a lei em 2022:

Tabela 22 - Código da criança e do adolescente ou leis de proteção integral por país e ano de adoção.

País	Código ou Lei	Ano de aprovação
Brasil	Estatuto da Criança e do Adolescente	1990

		(com sucessivas reformas)
Bolívia	Código da Criança e do Adolescente	2014
Chile	Lei sobre garantias e proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes	2022
Colômbia	Código da infância e da adolescência	2006
México	Lei Geral dos Direitos da Criança e do Adolescente	2014 (substitui lei de 2000)

Fonte: Adaptação IUD, 2019, p. 03, e atualização da legislação no Chile.

O status sobre os direitos da criança nos Estados-Parte é apresentado periodicamente em um relatório sobre as condições de vida e dos direitos da criança: Relatório Periódico Universal. As recomendações elaboradas pelos Comitês são publicadas, e no próximo ciclo avaliadas de acordo com o ciclo estabelecido.

Em 2019, em comemoração aos 30 anos de promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, Alan Iud, consultor, especialista em direito penal e diretor jurídico das *Abuelas de Plaza de Mayo*, publicou um estudo sobre “Adaptação da legislação à Convenção sobre os Direitos da Criança na América Latina: Progresso e dívidas com as crianças”, pelo UNICEF. A análise sobre os países da América Latina considerou a vigência das leis e os direitos em particular, a saber: o princípio do superior interesse de crianças e adolescentes; o direito à identidade; o direito à família; o direito à proteção contra todas as formas de violência; o direito à proteção contra violência sexual com atenção especial ao abuso, à exploração e ao tráfico; o direito à proteção contra a exploração econômica e o trabalho infantil; o direito à educação; o direito à saúde; e o sistema de responsabilidade penal de adolescentes. Sobre o direito à proteção contra todas as formas de violência, o castigo físico ainda é um desafio na região:

Apenas metade dos países da região proíbe claramente a punição corporal em todos os ambientes - família, escola, instituições de proteção, sistemas de justiça criminal e outros, embora em alguns casos não haja sanções ou consequências específicas para a violação dessa proibição. Outros países proíbem a punição corporal no ambiente familiar ou escolar, mas não estabeleceram uma regra clara em outros ambientes.

Em outros países, formulações ambíguas ainda estão em vigor, referindo-se ao poder dos pais de corrigir seus filhos com moderação ou usando “meios prudentes de disciplina”. Tais expressões são normalmente encontradas em códigos civis ou de família, como um dos poderes inerentes à autoridade dos pais. Em alguns casos, esses códigos até autorizam os pais a solicitar a um juiz a detenção de seus filhos como medida corretiva. Essas disposições refletem mais uma vez a necessidade de harmonizar os códigos civis ou de

família com as leis de proteção de crianças e adolescentes e a CDC (Iud, 2019, p. 19, tradução nossa)²².

O direito à educação é destaque, uma vez que é realidade, ao menos nas legislações nacionais, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, pelo menos alguns anos do ciclo inicial. De forma “[...] mais excepcional, os objetivos educacionais foram atualizados ou integrados a leis específicas destinadas a abordar questões como a violência de gênero” (IUD, 2019, p. 31-2, tradução nossa)²³.

A Organização dos Estados Americanos – OEA –, por meio do Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes - IIN, auxilia os Estados no desenvolvimento de políticas públicas, contribuindo para sua formulação e implementação na perspectiva de promover, proteger e respeitar os direitos das crianças e adolescentes da região²⁴.

As recomendações publicadas pelo Comitê de Direitos da Criança são também organizadas e estão disponíveis no website do Instituto. Apresentamos a seguir as recomendações realizadas para os países envolvidos na pesquisa, relacionadas aos temas em estudo, com ênfase na superação das violências. As recomendações aqui em destaque, identificadas como denominador comum pelo IIN, são resultado da sistematização por tipo de recomendação e frequência das observações do Comitê de Direitos da Criança aos relatórios periódicos apresentados pelos Estados da Região sobre os Direitos da Criança e a aplicação da Convenção em seus territórios e, portanto, uma seleção de alguns dos temas que estão presentes nos relatórios do Comitê de Direitos da Criança e disponível nas plataformas da ONU. Todos os

²² Solo la mitad de los países de la región prohíben claramente la imposición de castigos corporales en todos los ámbitos -familiar, escolar, instituciones de protección, sistemas de responsabilidad penal y cualquier otro-47, aunque en algunos casos no se prevén sanciones o consecuencias específicas ante la violación de esta prohibición. Otros países los prohíben en el ámbito familiar o escolar, pero no han establecido una regla clara sobre otros ámbitos48.

En los demás países continúan vigentes fórmulas ambiguas, que aluden a la facultad de los padres de corregir moderadamente a sus hijos49 o utilizando “medios prudentes de disciplina”50. Normalmente, este tipo de expresiones se encuentran en los códigos civiles o de familia, como una de las atribuciones inherentes a la patria potestad. En algunos casos, incluso, estos códigos aún facultan a los padres a solicitar ante un juez la detención de sus hijos, como medida de corrección51. Estas disposiciones reflejan una vez más la necesidad de armonizar los códigos civiles o de familia con las leyes de protección de los NNyA y la CDN.

²³ más excepcionales, los objetivos de la educación se actualizaron o se integran con leyes específicas dirigidas a tratar temas como la violencia de género.

²⁴ <http://www.iin.oea.org/quienes-somos.html>.

Estados recebem recomendações referentes a todos os direitos previstos. Na Tabela 02, apresentamos as específicas, identificadas como denominador comum em, ao menos, 3 (três) dos 5 (cinco) países considerados neste estudo.

Tabela 23 - Superação das Violências - recomendações 2018-2020: 1 – Bolívia, 2 - Brasil, 3 - Chile, 4 – Colômbia, 5 - México

Recomendações com denominador comum	1	2	3	4	5
Que os castigos corporais sejam expressamente proibidos de todas as formas em todos os âmbitos, tais como escolas, família, centros de acolhimento alternativos, nos contextos da administração pública e da justiça, prisões e outras instituições ²⁵ .	x	x	x	x	x
Realizar campanhas de sensibilização, educação pública e informação e, nos casos já realizados, intensificá-las e ampliá-las com o objetivo de promover a punição não violenta, formas alternativas e positivas de disciplina, bem como a conscientização sobre os efeitos negativos que a violência acarreta e, finalmente, promover ativamente a participação das crianças em relação aos seus direitos ²⁶ .	x	x	x	-	x
Desenvolver e implementar programas sistemáticos, sistemas de vigilância, estratégias integrais em nível nacional para prevenir, monitorar e combater todas as formas de violência em todas as instituições ²⁷ .	x	x	x	x	X
Solicitar assistência e assessoria técnica de organismos internacionais como UNICEF, OMS, OIT, UNESCO, UNODC, ACNUDH, ACNUR, entre outros; com o objetivo de desenvolver e promover medidas e políticas para prevenir e eliminar atos de violência. Além de proteger todas as crianças de qualquer tipo de violência, alcançando essas medidas em colaboração com a sociedade civil, com organizações não governamentais e com o Representante Especial do Secretário-Geral sobre a violência contra crianças ²⁸ .	-	x	x	x	-
Implementar mecanismos de registro, número de casos e que estes incluam dados desagregados sobre casos de violência contra crianças. Esses mecanismos devem monitorar e investigar as denúncias, além de tomar todas as medidas necessárias para processar os responsáveis, respeitando a privacidade da vítima ²⁹ .	x	x	x	x	-

²⁵ A que se prohíba explícitamente em todas las formas el castigo corporal em todos los ámbitos, como son la escuela, la familia, en centros de cuidados alternativos, en contextos de la administración pública y la justicia, centros de privación de libertad y demás instituciones.

²⁶ A que realicen campañas de sensibilización, educación pública e información, y en aquellos casos que ya se llevan a cabo que se intensifiquen y amplíen con el objetivo de promover castigos no violentos, formas alternativas y positivas de disciplina, como también concientizar de los efectos negativos que conlleva la violencia y por último promover activamente la participación de los niños respecto a los derechos de ellos.

²⁷ A que elaboren e implementen programas sistemáticos, sistemas de vigilancia, estratégias completas a nível nacional para prevenir, vigilar y combatir todas las formas de violencia en todas las instituciones.

²⁸ A que soliciten asistencia y asesoramiento técnico a organismos internacionales tales como UNICEF, OMS, OIT, UNESCO, UNODC, ACNUDH, ACNUR, entre otros; con el objetivo de elaborar e impulsar medidas y políticas para prevenir y eliminar los actos de violencia. Además de proteger a todos los niños frente a cualquier tipo de violencia logrando dichas medidas en colaboración con la sociedad civil, con las organizaciones no gubernamentales y con la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños.

²⁹ A que implementen mecanismos de registro, número de casos y que estos incluyan datos desglosados sobre los casos de violencia contra los niños. Dichos mecanismos deberán hacer un seguimiento e investigar las denuncias, además de que se tomen todas las medidas necesarias para enjuiciar a los responsables respetando la intimidad de la víctima.

Oferecer e ter acesso a serviços para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual ou outras formas de abuso, maus-tratos, exploração, negligência e violência. Serviços como saúde, apoio psicossocial e jurídico com vista à reinserção social, recuperação física e psicológica das vítimas; além de adotar medidas para evitar que sejam estigmatizados ³⁰ .	-	X	X	X	-
Capacitar e educar os profissionais - assistentes sociais, professores, advogados, agentes da força pública, juizes, médicos, promotores - que trabalham com e para crianças sobre a forma e obrigação de receber, processar, investigar e dar curso de resposta judicial às denúncias sobre casos de violência doméstica e negligência que afetam as crianças, de forma favorável a elas ³¹ .	X	-	X	X	
Estabelecer mecanismos eficazes e acessíveis para a apresentação de denúncias por crianças, a fim de garantir o devido julgamento dos autores de abuso e negligência infantil, além de encontrar soluções adequadas no melhor interesse da criança. Esses mecanismos de denúncia devem ser confidenciais, oferecer suporte legal e ser adequados às suas necessidades em instituições, escolas, centros de detenção, hospitais e qualquer outro ambiente relevante; garantindo assim que as crianças tenham acesso à justiça ³² .	-	X	-	X	X

Fonte: adaptação das recomendações apresentadas em IIN (2020, p. 16-21, tradução nossa).

Das recomendações apresentadas aos Estados pelo CRC para que os direitos de crianças e adolescentes sejam prioridade observa-se a proibição dos castigos físicos ainda presentes na região, campanhas e programas que sensibilizem a população para formas alternativas de educação e disciplina. Ainda, a melhoria das políticas com mecanismos de notificação, atendimento às vítimas de violência, e um sistema de vigilância eficazes e acessíveis com capacitação dos profissionais que trabalham com e para essa população são necessárias.

Os estudos e instrumentos normativos internacionais e regionais estão constituídos para a erradicação da violência contra crianças e adolescentes, e têm como objetivo subsidiar os Estados para a efetiva implantação de políticas públicas,

³⁰ A que brinden y que tengan acceso a servicios aquellos niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de abusos sexuales u otras formas de abuso, malos tratos, explotación, descuido y violencia. Tales servicios como de salud, apoyo psicossocial y jurídico con el objetivo de lograr una reintegración social, una recuperación física y psicológica de las víctimas; además de adoptar medidas con el fin de evitar que las mismas sean estigmatizadas.

³¹ A que impartan capacitación y formación a aquellos profesionales – asistentes sociales, maestros, abogados, agentes de la fuerza pública, jueces, médicos, fiscales- que trabajan con y para los niños sobre la forma y obligación de recibir, tramitar, investigar y dar curso judicial a las denuncias sobre los casos de violencia doméstica y descuido que afectan a los niños de una manera favorable a ellos.

³² A que establezcan mecanismos efectivos y accesibles a los niños para que puedan realizar denuncias, con el fin de garantizar el enjuiciamiento adecuado de los autores de malos tratos y abandono de niños, además de encontrar soluciones apropiadas en el interés superior del niño. Dichos mecanismos de denuncia deberán ser confidenciales, proporcionar apoyo jurídico y estar adaptados a sus necesidades en instituciones, escuelas, centros de detención, hospitales y cualquier otro entorno pertinente; velando de esta forma para que los niños tengan acceso a la justicia.

programas e iniciativas que proporcionem proteção às crianças e adolescentes. No entanto,

O levantamento dos planos, programas e ações mostra a existência de uma preocupação no nível regional devido à forma como a violência permeia os espaços de convivência das crianças e adolescentes. No entanto, a violência em suas diferentes formas continua presente como componente central em qualquer violação de direitos. Essas violências contra crianças e adolescentes têm entre seus principais cenários a própria família, as instituições educativas e os espaços públicos (IIN, 2020, p. 34).

Este cenário é agravado com a pandemia da COVID-19, seja pelas condições efetivas de apoio dos Estados, pela ausência de estruturas e o condicionamento do isolamento, bem como o agravamento do investimento público para garantir o superior interesse das infâncias e sua proteção: “O exercício da esperança, no contexto contemporâneo, se torna mais urgente, com o propósito de converter a utopia em projeto, face aos difíceis cenários atravessados e abalados pela pandemia sanitária, ética e política” (Eyng, 2022, p. 124).

Nesta perspectiva, conhecer as especificidades dos países da região aqui em estudo, observados os princípios da convenção, é fundamental para a compreensão dos desafios, bem como para a aproximação com os diversos contextos em uma América Latina diversa e multicultural. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos destaca também os fatores estruturais - machismo, o patriarcalismo e a prevalência de estereótipos sexistas, bem como a discriminação histórica ligada ao tecido social, combinada com a tolerância social à violência contra a mulher em todas as suas dimensões, física, psicológica, sexual, econômica e outras dimensões - que ampliam os desafios quando observadas a violência e a discriminação de mulheres, meninas e adolescentes:

Com base na informação coletada, a CIDH adverte sobre os múltiplos desafios que persistem na região e que dificultam e obstruem a eliminação dos fatores estruturais de discriminação mencionados. Como exemplos representativos a Comissão destaca: i) a prevalência de normas discriminatórias contra mulheres, meninas e adolescentes; ii) o impacto da pobreza e da desigualdade sobre os direitos de mulheres, meninas e adolescentes; e iii) a escassa articulação das autoridades nacionais e locais no cumprimento das obrigações internacionais (CIDH, 2019, p. 50).

Os dados sociais e demográficos e as recomendações da ONU revelam as distâncias entre os direitos assumidos pelos Estados e a realização de políticas que atendam crianças e adolescentes. Durante a pandemia da COVID-19 observamos o agravamento deste cenário, e o impacto na vida desta população e de suas famílias.

3.3 A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DIREITOS DA CRIANÇA NA AMÉRICA LATINA

O impacto da pandemia COVID-19, desde 2020, exigiu atividades não presenciais em todo o mundo. Naquele novo cenário, as infâncias em situação humanitária vivenciaram a experiência e enfrentaram em seus cotidianos ainda mais desafios impostos em suas realidades no acesso, permanência e qualidade na garantia do direito à educação.

Embora aproximadamente 186 países em todo o mundo tenham implementado programas de aprendizado remoto (The World Bank, Unesco e Unicef, 2021, p. 22), a diversidade dos contextos e a situação humanitária impactaram diretamente o direito à educação e os demais direitos de crianças e adolescentes, sendo considerado um período de ruptura global e severos impactos na aprendizagem, observada a ampla desigualdade entre os continentes.

Das ações adotadas pelos Estados frente às necessidades emergentes com a pandemia da COVID-19, o direito à educação para crianças e adolescentes é também impactado pela necessidade do isolamento social e das estruturas e programas ofertados.

A crise socioeconômica de médio e longo prazo causada pela COVID-19 aumentará a pobreza infantil. A pobreza é o motor de muitas formas de violência; o risco de casamento infantil, trabalho infantil, exploração sexual infantil e tráfico de crianças aumentou, assim como o recrutamento de crianças para grupos criminosos, armados, violentos e extremistas. A Organização Internacional do Trabalho relatou que, em alguns países, um aumento de um ponto percentual na pobreza se traduz em um aumento de pelo menos 0,7% no trabalho infantil. A pandemia da COVID-19 apresenta riscos de reverter o progresso feito na redução do trabalho infantil nos últimos 20 anos. O UNFPA estima que mais 13 milhões de casamentos infantis poderão ocorrer nos próximos 10 anos. Em suma, milhões de crianças e jovens serão afetados pelo impacto econômico da pandemia, e aqueles em situações vulneráveis serão os mais atingidos (ONU, 2020, p. 08, tradução

nossa)³³.

Na América Latina e Caribe, no primeiro ano da pandemia – 2020 –, 137 milhões de estudantes não regressaram à escola. O UNICEF destaca o impacto da privação do convívio escolar e do ensino, com a ampliação da desnutrição, do trabalho infantil, da gravidez na adolescência, da exploração e do abuso sexual, do casamento infantil, dentre outras situações de violência.

Embora os países estejam em diferentes estágios em termos de situação epidemiológica e resposta à pandemia, é imperativo que os países se preparem agora para a reabertura segura das escolas. Para proteger o aprendizado e o bem-estar de todas as crianças e adolescentes, os protocolos de saúde e segurança, bem como de limpeza e desinfecção, devem estar em vigor, e pelo menos instalações básicas de lavagem de mãos com água e sabão devem ser estabelecidas. Além disso, os professores precisam de treinamento adequado, as abordagens pedagógicas devem ser mais inclusivas e programas de educação corretiva devem estar disponíveis (UNICEF, 2020, p. 07, tradução nossa)³⁴.

O Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz) publicou em agosto de 2020 um documento com o intuito de fortalecer a capacidade de atenção à saúde das crianças e adolescentes no Brasil. Destacam os autores deste estudo os impactos indiretos da pandemia na vida das crianças e adolescentes como: prejuízo no ensino e na convivência, aumento da

³³ La crisis socioeconómica a medio y largo plazo causada por la COVID-19 aumentará la pobreza infantil¹⁵. La pobreza es el motor de muchas formas de violencia; el riesgo de matrimonio infantil, trabajo infantil, explotación sexual infantil y trata de niños ha aumentado, al igual que el reclutamiento de niños en grupos delictivos, armados, violentos y extremistas. La Organización Internacional del Trabajo ha informado de que, en ciertos países, un aumento de un punto porcentual en la pobreza se traduce en un aumento de por lo menos el 0,7 % del trabajo infantil. La pandemia de COVID-19 plantea riesgos de retroceso en los progresos logrados para disminuir el trabajo infantil en los últimos 20 años¹⁶. El UNFPA estima que en los próximos 10 años podrían tener lugar 13 millones de matrimonios infantiles más¹⁷. En resumen, millones de niños y jóvenes se verán afectados por las repercusiones económicas de la pandemia, y los más afectados serán los que se encuentren en situaciones vulnerables.

³⁴ Si bien los países se encuentran en diferentes etapas en términos de su situación epidemiológica y respuesta a la pandemia, es imperativo que los países se preparen ahora para la reapertura segura de las escuelas. A fin de proteger el aprendizaje y el bienestar de todos los niños, niñas y adolescentes, deben establecerse protocolos de salud y seguridad, así como de limpieza y desinfección, y se deben establecer, por lo menos, instalaciones básicas para lavarse las manos con agua y jabón. Además, los profesores requieren de una formación adecuada, los enfoques pedagógicos deben ser más inclusivos y los programas de educación correctiva deben estar disponibles.

violência, aumento da epidemia do sedentarismo e obesidade, aumento da fome e do risco alimentar (FIOCRUZ, 2020, p. 7-8). O aumento das desigualdades sociais e a capacidade de proteção neste período de isolamento social são destacados no estudo:

Estima-se que até 85 milhões de crianças e adolescentes entre 2 e 17 anos possam ter se somado às já vítimas de todos os tipos de violência física, sexual e psicológica nos primeiros meses de pandemia e as necessárias medidas de isolamento social, incluindo o fechamento de escolas, medida adotada em 177 países e que afetou 73% de toda a população estudantil mundial, fazendo com que a maior parte desta permaneça praticamente todo o período em confinamento familiar, como sinaliza um relatório da organização não governamental World Vision (WORLD VISION, 2020). O número alarmante representa um aumento na média anual das estatísticas oficiais que pode variar entre 20% a 32%. Quando estas crianças e adolescentes já sofrem violência intrafamiliar, as vulnerabilidades aumentam sobremaneira (FIOCRUZ, 2020, p. 30).

Em novo estudo publicado em setembro de 2021 pela mesma instituição, observa-se também o número de crianças e adolescentes que também estão entre as pessoas infectadas pela COVID-19:

Segundo a OMS, o continente americano é o recordista em número de casos e de mortes por COVID-19 no mundo. Estados Unidos e Brasil permanecem como os países mais afetados no continente americano respondendo coletivamente por 40% dos casos confirmados e 27% das mortes em todo o mundo até o momento. Diversos estudos publicados ao redor do mundo mostram que houve uma crescente participação de crianças e adolescentes no total de casos confirmados, dado ainda insuficiente no Brasil. Nos Estados Unidos, informações recentemente publicadas pelo CDC mostram que, em alguns estados, esses números chegam a mais de 20% do total de casos e se mantêm crescendo (FIOCRUZ, 2021, p. 08).

Embora as organizações apresentem recomendações sobre o retorno às atividades, e possíveis alternativas para que a educação alcance as residências, observa-se um descompasso entre a prioridade absoluta da criança e do adolescente, bem como seu direito à educação por meio das estratégias viáveis diante de um cenário instável, restrito e diverso.

Esta trajetória segue percursos diversos e contextos conflituosos no cotidiano das relações nos espaços educativos em que a pandemia da COVID-19 ampliou a

distância e as desigualdades no mundo. Nos países de baixa e média renda, o percentual de crianças com defasagem em sua aprendizagem poderá ampliar de 50% para 70%, devido ao tempo de suspensão do atendimento presencial e ao impacto do modelo remoto e híbrido para esta população:

[...]. A crise global de aprendizagem cresceu ainda mais do que se temia anteriormente: esta geração de estudantes corre o risco de perder US\$ 17 trilhões em ganhos ao longo da vida em valor presente como resultado do fechamento de escolas, ou o equivalente a 14% do PIB global atual, muito mais do que os US\$ 10 trilhões estimados em 2020. Em países de baixa e média renda, a parcela de crianças que vivem em situação de pobreza no aprendizado - que já era superior a 50% antes da pandemia - aumentará drasticamente, podendo chegar a 70%, devido ao fechamento prolongado de escolas e à qualidade e eficácia variáveis do aprendizado remoto (UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL, 2021, p. 05, tradução nossa)³⁵.

Organizações da sociedade civil, e organismos de cooperação internacional, desenvolvem há alguns anos iniciativas de incidência para a implantação de protocolos e fluxos de atendimento nas instituições que atendem crianças e adolescentes (UNICEF BRASIL; CIDADE APRENDIZ, 2019). Para Keeping Children Safe (2022, p. 05, tradução nossa)³⁶:

A proteção infantil organizacional é a responsabilidade das organizações de garantir que sua equipe, suas operações e seus programas não causem danos às crianças, ou seja, que não exponham as crianças a riscos de maus-tratos e abuso, e que quaisquer preocupações que a organização tenha sobre a integridade das crianças na comunidade em que trabalha sejam informadas às autoridades competentes.

³⁵ [...]. The global learning crisis has grown by even more than previously feared: this generation of students now risks losing \$17 trillion in lifetime earnings in present value as a result of school closures, or the equivalent of 14 percent of today's global GDP, far more than the \$10 trillion estimated in 2020. In low- and middle-income countries, the share of children living in Learning Poverty—already over 50 percent before the pandemic—will rise sharply, potentially up to 70 percent, given the long school closures and the varying quality and effectiveness of remote learning.

³⁶ La protección infantil organizacional es la responsabilidad que tienen las organizaciones de asegurar que su personal, operaciones y programas no causen daño a niños y niñas; es decir, que no expongan a niños y niñas a riesgos de maltrato y abuso, y que cualquier preocupación que tenga la organización en torno a la integridad de niños y niñas dentro de la comunidad donde trabajan, sea reportada a las autoridades competentes.

A observância das responsabilidades das diferentes organizações no mesmo território e a compreensão da proteção integral são essenciais para a qualificação de uma política da e na escola.

[...] um conjunto de regras, normas de conduta e valores que orientam seus colaboradores, parceiros, visitantes e as próprias crianças e adolescentes nas posturas, ações e encaminhamentos que devem ser seguidos para prevenir situações de violência nos espaços da instituição, seja essa situação entre pares (crianças e adolescentes entre si) ou envolvendo adultos (Terres de Hommes, 2014, p. 11).

O Informe publicado pela Organização Mundial da Saúde (2020, p. 1) destaca a estimativa anual no mundo: uma em cada duas crianças com idade entre 2 e 17 anos é vítima de alguma forma de violência no ano. O documento atualiza dados e apresenta recomendações em resposta ao *INSPIRE: Sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças*, publicado pela Organização Pan-americana de Saúde (2017, p. 4) com o objetivo de:

[...] ajudar os países e as comunidades a alcançarem as seguintes metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 16.2, “acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças”; 5.2, “eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos”; e 16.1, “reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada em todos os lugares”.

Uma das estratégias desse documento acordado entre organizações internacionais, e acompanhado pela Representante Especial sobre Violência contra Crianças nas Nações Unidas, refere-se ao setor de educação, ao estabelecer como estratégia o desenvolvimento da Educação e Habilidades para a vida, como “[...] a criação de um ambiente escolar seguro e estimulante” (OPAS, 2017, p. 4).

Os estudos de Marinho e Castillo para a CEPAL (2022), em um relatório que trata dos impactos da pandemia sobre a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes na América Latina e Caribe, retratam o cenário sobre a pandemia da COVID-19 e as consequências da política adotada pelos Estados na América Latina e Caribe: a região, que representa 8,4% da população mundial, representa neste período 28,8% das mortes por COVID-19, o que resultou ainda em uma crise

econômica e social com recuperação desacelerada, e também novas organizações familiares neste contexto da infância.

Relatórios recentes da UNICEF indicam uma redução de investimentos na infância na América Latina, e a forte relação entre desigualdade e baixa vacinação; uma preocupação de saúde pública e de proteção das infâncias.

A pandemia de Covid-19 trouxe ainda mais contratempos, e a população infantil continua sem receber vacinas essenciais. A cobertura da vacina contra difteria, tétano e coqueluche (DTP) e da vacina contra sarampo caiu consideravelmente, o que provocou um aumento da prevalência de meninos e meninas nunca vacinados ou que tiveram suas doses incompletas na região (UNICEF, 2023, p. 04, tradução nossa)³⁷.

Este cenário Latino-americano e Caribenho, de desigualdade, diminuição dos recursos, além das crises políticas e sanitárias – à exemplo da pandemia da COVID-19 –, impacta também no projeto de vida de famílias que encontram na migração e no deslocamento, por vezes forçado, seja por questões políticas, ambientais e climáticas, etc., uma oportunidade de reconstruir seus projetos. E nessas estratégias, migrações e deslocamento também estão a infância.

Em todos os contextos, criou-se uma tensão entre as migrações motivadas pela perda de oportunidades (principalmente emprego, mas também educação) e as políticas aplicadas para frear os movimentos devido à pandemia, com as consequentes dificuldades para muitos migrantes (McAuliffe; Triandafyllidou, 2022, p. 167-168).

Os dados e estudos sobre a prioridade da infância nas políticas públicas revelam as fragilidades na atenção sobre o superior interesse nas agendas estatais, observadas pelos dados sobre as violências. como destaca o "Diagnóstico Hemisférico sobre Prevenção, Erradicação e Punição do Abuso e de Todas as Formas de Violência contra Crianças e Adolescentes":

[...] Embora seja inegável que os tipos de violência foram afetados pela situação pandêmica global, as mudanças nos dados disponíveis não são necessariamente refletidas de forma explícita. Isso se deve ao efeito de desaceleração ou enfraquecimento da pandemia no funcionamento dos sistemas administrativos e à diminuição das denúncias normalmente feitas

³⁷ La pandemia de COVID-19 trajo aún más contratiempos, y la población infantil sigue sin recibir vacunas esenciales. La cobertura de la vacuna contra la difteria, el tétanos y la tosferina (DTP) y de la vacuna contra el sarampión descendió considerablemente, lo que provocó un aumento de la prevalencia de niños y niñas cero dosis y subvacunados en la región.

por pessoas em contato com crianças vítimas devido ao isolamento (a chamada subnotificação). Por esse motivo, as consequências exatas da pandemia ainda são desconhecidas [...] (IIN, 2022, p. 10, tradução nossa)³⁸.

Os desafios, as evidências ou ausências delas – quando observada a subnotificação – se intensificam pelo cenário em diferentes países sobre a diminuição do investimento na região para as infâncias e a “permanência de fatores estruturais que mantém a violação de direitos humanos e perpetuação das violências, desigualdades e pobreza infantil, impactados pela economia, política, cultura e aspectos sociais” (Eyng; Ferreira, 2023, p. 35). A perspectiva global apresentada em janeiro de 2023 pelo Unicef indica o impacto na vida de crianças e adolescentes de uma *policrises* – presença de múltiplos choques quase simultâneos, com fortes interdependências entre eles, ocorrendo em um mundo cada vez mais integrado –, considerando prioritariamente três dimensões: geopolítica, econômica e ambiental (UNICEF, 2023, p. 08).

Em um contexto desigual, com fenômenos que se destacam no mundo sobre violações e violência, crianças e adolescentes em contextos de situação humanitária encontram nas políticas públicas, e em especial na escola, uma possibilidade de conhecer o mundo e reconhecer experiências que apontam para outras possibilidades de convivência, quando o direito à educação seja viável pois [...] não é possível resolver conflitos, educar para a paz e para a convivência, se não se reconhece, em princípio, a existência do problema, sua natureza e dimensões (Valencia Aguirre; Prieto Quezada; Carrillo Navarro, 2021, p. 635, tradução nossa)³⁹. O contexto da pandemia na região, como veremos, também impactou esse direito e ampliou o contexto de situação humanitária.

³⁸ [...] A pesar de que es insoslayable que los tipos de violencias se vieron afectados debido a la situación pandémica mundial, las modificaciones en los datos disponibles no necesariamente se reflejan de manera explícita. Esto a causa del efecto de desaceleración o debilitamiento de la pandemia en el funcionamiento de sistemas administrativos y del descenso de denuncias hechas normalmente por personas en contacto con niños, niñas y adolescentes víctimas por el aislamiento (llamado subregistro). Por tal motivo aún se desconocen las consecuencias precisas de la pandemia [...].

³⁹ [...] no es posible resolver conflictos, educar para la paz y la convivencia, si no se reconoce, en principio, la existencia del problema, su naturaleza y dimensiones.

3.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA COVID-19 NA AMÉRICA LATINA

As condições das escolas para o retorno das atividades exigem um planejamento adequado, seja no atendimento presencial ou *online* disponíveis para todos da comunidade educativa. Um dos indicadores apresentados pelo relatório do Unicef destaca que *4 de cada 10 escolas necessitam de instalações básicas para lavar as mãos* (UNICEF, 2020, p. 07), e indica que o investimento público também é limitado e sofre retração pelos Estados da região.

As cooperações internacionais, adesões das nações e implantação das políticas em âmbito local, e as adequadas articulações com o cotidiano das políticas públicas locais, no âmbito da escola e no contexto em que está inserida, impactam diretamente na compreensão sobre sua responsabilidade e na capacidade de articulação com as demais políticas que atendem, nos seus diversos programas e iniciativas, crianças e adolescentes.

A política de educação pública como direito, defendida por Estevão (2013), está diretamente relacionada com os princípios de participação política, de cosmopoliticidade democrática e de defesa e exercício de valores como fundantes, exigindo um compromisso com a justiça, pensada também politicamente.

O mapa interativo proposto pela UNESCO sobre o Impacto da COVID-19 na educação, em que acompanha a evolução do fechamento de escolas e da perda de aprendizado em todo o mundo desde o início da pandemia, em fevereiro de 2020, apresentou os seguintes dados sobre os países em que as escolas participantes da pesquisa se encontram:

Tabela 24 - Monitoramento do fechamento das escolas.

País	Número de semanas
Bolívia	82
Brasil	78
Chile	77
Colômbia	77
México	71

Fonte: Dados da plataforma da UNESCO, disponível em:
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Em 2021, o relatório executivo do estudo realizado pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco, *O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação*,

ressalta que o fechamento das escolas afetou mais de 1,6 bilhão de estudantes. Dentre os apelos do relatório, está a necessidade de os Estados retomarem a análise dos sistemas educacionais, considerando que será necessário avançar para além da recuperação das perdas de aprendizagem e oportunidades de responder às demais perdas dos estudantes, como os impactos socioemocionais.

O progresso alcançado por crianças e jovens em outras dimensões estagnou ou foi revertido. Normalmente, as escolas fornecem serviços essenciais além da aprendizagem, pois em muitos países cumprem um importante papel na proteção do bem-estar das crianças. Durante o fechamento das escolas, a saúde e a segurança das crianças foram prejudicadas, com o aumento da violência doméstica e do trabalho infantil. Mais de 370 milhões de crianças ao redor do mundo deixaram de ter acesso à merenda escolar durante o fechamento das escolas, perdendo o que era, para algumas delas, a única fonte diária e segura de alimento e nutrição. A crise de saúde mental entre os jovens atingiu níveis sem precedentes. Os avanços na igualdade de gênero estão ameaçados, ao colocar cerca de 10 milhões a mais de meninas em risco de casamento precoce na próxima década, além de ter aumentado seus riscos de abandono ou evasão escolar (Banco Mundial; UNICEF; UNESCO, 2021, p. 02).

A educação à distância, que antes estava com adesão mais restrita, observados os dados de educação pública da região, com a pandemia da COVID-19, entra também no diálogo e nos tensionamentos das políticas, seja pela oferta, pela qualidade, pelo acesso dos profissionais da educação e pelos estudantes, pela estrutura disponível para toda a população. O relatório do Banco Mundial, em colaboração com o UNICEF e UNESCO, sobre a situação da educação na América Latina destaca:

[...] A maioria dos países (ou governos subnacionais em países federais onde a educação é descentralizada) desenvolveu plataformas on-line para garantir a prestação de serviços educacionais. Esse foi o método predominante. O segundo método mais usado foi a televisão, oferecida por cerca de 85% dos sistemas. Outros canais de aprendizagem utilizados, como programas de rádio, mídias sociais, mensagens de texto por meio de telefones celulares ou materiais impressos, foram um pouco menos predominantes, mas também muito difundidos [...] (Banco Mundial, 2022, p. 18, tradução nossa)⁴⁰.

⁴⁰ [...] La mayoría de los países (o gobiernos sub-nacionales, en aquellos países federales en los que la educación está descentralizada) desarrollaron plataformas en línea para asegurar la prestación del servicio educativo. Este fue el método predominante. El segundo método más usado fue la televisión, ofrecido por alrededor del 85% de los sistemas. Otros canales de aprendizaje usados – como programas de radio, redes sociales, mensajes de texto vía teléfonos celulares o materiales impresos – fueron un poco menos prevalentes pero también muy difundidos [...].

A internet é uma realidade, um espaço cada vez mais presente, que precisa de regulamentação em atenção aos direitos das infâncias. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos reconhece, neste período:

[...] aumento nas taxas de depressão, ansiedade, distúrbios do sono e alimentares devido ao fechamento das escolas e a redução dos espaços de socialização. Por outro lado, o distanciamento social implica no uso de plataformas virtuais de aprendizado e, em alguns Estados, foi observado um aumento de até 70% no bullying entre crianças e adolescentes on-line durante o fechamento das escolas (CIDH, 2023, p. 88, tradução nossa)⁴¹.

Pensar o direito à proteção das crianças e adolescentes também deve ser considerado no mundo virtual, uma vez que nas Américas 33% da população não têm acesso à internet (CIDH, 2023, p. 140). O Comitê de Direitos da Criança publicou em 2021 o Comentário Geral nº 25, que trata sobre os direitos de crianças e adolescentes em relação ao ambiente digital, e destaca na introdução do documento:

Os direitos de todas as crianças devem ser respeitados, protegidos e cumpridos no ambiente digital. As inovações nas tecnologias digitais têm implicações abrangentes e interdependentes para a vida e os direitos das crianças, mesmo quando as próprias crianças não têm acesso à Internet. A capacidade de acessar tecnologias digitais de forma benéfica pode ajudar as crianças a exercerem efetivamente toda a gama de seus direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais. Entretanto, se a inclusão digital não for alcançada, é provável que as desigualdades existentes aumentem e que surjam novas desigualdades (ONU, 2021, p. 1, tradução nossa)⁴².

O direito à educação está diretamente relacionado com outros direitos e por isso não será possível pensar a instituição escola sem integrá-la a outros contextos e a outras políticas. Para a Relatora Especial sobre o Direito à Educação, a repercussão da digitalização da educação no direito à educação precisa de atenção.

⁴¹ [...] aumento de los índices de depresión, ansiedad, trastornos del sueño y alimentación debido al cierre de escuelas y la reducción de espacios de socialización. Por otra parte, el distanciamiento social implica utilizar plataformas virtuales para aprender y en algunos Estados se observó un aumento de hasta el 70% de acoso, entre niños y adolescentes, en línea durante el cierre escolar [...].

⁴² Los derechos de todos los niños deben respetarse, protegerse y hacerse efectivos en el entorno digital. Las innovaciones en las tecnologías digitales tienen consecuencias de carácter amplio e interdependiente para la vida de los niños y para sus derechos, incluso cuando los propios niños no tienen acceso a Internet. La posibilidad de acceder a las tecnologías digitales de forma provechosa puede ayudar a los niños a ejercer efectivamente toda la gama de sus derechos civiles, políticos, culturales, económicos y sociales. Sin embargo, si no se logra la inclusión digital, es probable que aumenten las desigualdades existentes y que surjan otras nuevas.

Além disso, a escola enquanto tal é um local de interação entre todos os membros da comunidade educativa, ou seja, professores, pais, alunos, famílias e comunidades. São também locais onde são prestados outros serviços (alimentação, saúde, proteção contra a violência, etc.), todos eles necessários para a plena realização do direito à educação. Por conseguinte, é necessária uma abordagem intersetorial, que pode ser ameaçada pela substituição do ensino presencial pelo ensino à distância (ONU, 2022, p. 16, tradução nossa)⁴³.

Ainda assim, a educação, o espaço educativo, formal-informal-complementar, também se constitui no espaço mais adequado para a mudança social, se houver um processo democrático e de justiça social com todos aqueles e aquelas que se relacionam com o espaço.

Começaria por considerar que, se uma sociedade se pretende verdadeiramente democrática, ela deverá democratizar-se não apenas do ponto de vista político, mas também noutras vertentes, penetrando profundamente o tecido social e todas as suas instituições e organizações. Neste caso, a escola deverá assumir-se também pela sua relevância social, cultural e política, como uma organização eminentemente democrática nos seus princípios norteadores, quer ao nível dos seus processos e dinâmicas, quer, obviamente, ao nível das práticas que ocorrem no seu seio (Estêvão, 2013, p. 31).

As condições de vida das crianças e adolescentes na América Latina exigiam antes da pandemia da COVID-19 um significativo avanço nas políticas que respondem, nos Estados, pela garantia dos direitos e, a partir dela, as desigualdades foram potencializadas, os direitos ainda mais precarizados, seja pelo contexto da região, seja pelo acesso às tecnologias.

O desafio é aceitar o desafio de formar educadores para a paz, que resgatem seus saberes docentes e permitam, a partir deles, ressignificá-los. Por essa razão, é por meio das experiências nas escolas e comunidades escolares onde a análise e a reflexão sobre os problemas de violência que tanto alunos quanto professores vivenciaram e continuam a vivenciar cotidianamente (Valencia Aguirre; Prieto Quezada; Carrillo Navarro, 2021, p. 639, tradução nossa)⁴⁴.

⁴³ Además, los centros educativos como tales son lugares de interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, docentes, padres, alumnos, familias y comunidades. También son lugares donde se prestan otros servicios (alimentación, salud, protección contra la violencia, etc.), todos ellos necesarios para la plena aplicación del derecho a la educación. Por consiguiente, es necesario un enfoque intersectorial, que puede verse amenazado por la sustitución de la educación presencial por la educación a distancia en línea.

⁴⁴ El reto es aceptar el desafío de formar educadores para la paz, que rescaten su saber docente y permitan, desde el mismo, resignificarlo. Por ello es desde las experiencias situadas en escuelas y comunidades escolares donde se podría desarrollar el análisis y la reflexión de los problemas de violencia que tanto alumnos como docentes han vivido y viven cotidianamente.

O direito à vida, pelas restrições iniciais de contato, pela demora no acesso à vacina e pela ausência da escola, impactou nos demais direitos e na atuação das instituições que compõem a rede de proteção para a superação das violências.

3.5 O DIREITO À PROTEÇÃO DA CRIANÇA NA AMÉRICA LATINA

A defesa dos direitos da infância tem ao longo do tempo uma nova significação e muitos tensionamentos para que crianças e adolescentes tenham a garantia de direitos em seus cotidianos, observados nos estudos de Eyng (2013, 2020, 2022), Gaitán Muñoz (2018), Fernandes (2009, 2021), Jara (2012) e Sarmiento (2005, 2007, 2021).

Em 2022, o Instituto Interamericano de Niños, Niñas y Adolescentes, da Organização dos Estados Americanos – IIN/OEA – consultou adolescentes nas Américas sobre a violência.

De fato, consideram que a mudança das situações de violência atuais e já históricas passa por políticas públicas que promovam efetivamente os direitos das crianças e dos adolescentes (70%); entendem que é necessária uma educação familiar para as questões da violência com um envolvimento efetivo dos adultos da família nestas questões (64%) e que os adultos que estão em contacto com as crianças e os adolescentes (professores, profissionais) precisam ser educados e formados nos direitos das crianças e dos adolescentes. Também afirmam que as crianças e adolescentes devem ser informados e esclarecidos sobre os canais de denúncia de situações de violência (64%) (OEA-IIN, 2022, p. 12, tradução nossa)⁴⁵.

Os estudos de Castillo e Marinho (2022) propõem indicadores para monitoramento, que estejam associados aos componentes do cuidado carinhoso e sensível, elaborado para a Proteção e Segurança das infâncias como um componente importante: Serviços de registro de nascimento e de óbito no Registro Civil; Programas

⁴⁵ En efecto, han opinado que el cambio en las actuales y ya históricas situaciones de violencia pasan por políticas públicas que efectivamente promuevan los derechos de niños, niñas y adolescentes (70%); entienden que se requiere de una educación familiar respecto a temas de violencia con un efectivo involucramiento de los integrantes adultos de las mismas en dichos temas (64%) y que se necesita formar y capacitar en derechos de infancia y adolescencia a los adultos que están en contacto con ellos/as (docentes, profesionales). También expresan que se debe informar y explicar a los niños, niñas y adolescentes los canales de denuncia de situaciones de violencia (64%).

universais de prevenção da violência; Serviços de apoio à saúde mental, psicossocial e à dependência.

O início deste estudo foi impactado pela COVID-19; uma pandemia que exigiu do mundo novas necessidades de existência em que o contato e os diálogos por muitos meses permaneceram mediados pelas redes de internet. Os sorrisos e as reflexões conectadas pela rede mundial de computadores, pela televisão, por vezes somente a voz ou um texto impresso, também permitiram que escolas de vários países mantivessem a atenção ao desenvolvimento das atividades, mesmo que fosse necessário o encontro de alternativas de comunicação e metodologias adequadas para que crianças e adolescentes, nos mais diversos contextos, tivessem acesso à educação.

[...] a defesa tem sido a de um sistema de promoção e proteção dos direitos da criança que valorize as competências das crianças, o seu conhecimento e participação, ciente de que, quanto mais as crianças estiverem alertadas para o direito que têm a não serem abusadas, ou acerca dos perigos que podem correr, menos vulneráveis ao abuso serão. Advogamos em prol de mudanças estruturais, mas também intersubjetivas, de modo a que nós, adultos, criemos condições para que as crianças possam participar e manifestar-se de uma forma segura, relativamente aos processos que digam respeito à salvaguarda dos seus direitos, que, em síntese, as respeitemos na sua condição de sujeitos ativos de direitos (Fernandes, 2021, p. 67).

A desigualdade estabelecida entre as regiões, o acesso e a estrutura das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes também refletiram neste contexto da internet ao sinal da rádio comunitária, do contato por WhatsApp, da ausência da experiência cotidiana da presença e da convivência na escola.

Nessa perspectiva, a relevância do estudo, os dados produzidos pela pesquisa empírica sobre as percepções dos sujeitos, realizada em 2022, quando analisadas em seu conjunto, contribuem para todas as instituições envolvidas: as escolas de forma individual e todos os representantes institucionais, para reconhecerem dados que sejam próximos e outros particulares de seus contextos.

O Relatório Mundial sobre a Violência contra as Crianças (Relatório Mundial) foi o primeiro estudo global sobre a violência contra as crianças, incluindo a violência nas escolas, e identificou quatro formas principais de violência nas escolas: *bullying* entre pares; violência sexual e violência baseada no gênero; violência física e psicológica e violência que inclui uma dimensão fora das

escolas, incluindo violência associada à cultura de gangues, armas e combates (ONU, 2007, p.12).

Em relação às distâncias entre os direitos proclamados e a realidade vivenciada na região pelas crianças e adolescentes, destacamos o perfil estatístico da violência, que apresenta informações que possibilitam maior apreensão sobre o tema:

- Quase dois terços das crianças de 1 a 14 anos na América Latina e no Caribe são submetidas a uma forma de disciplina violenta em casa, com taxas superiores a 80% no Haiti, na Jamaica e no Suriname⁴⁶;
- Dos 187 milhões de crianças da região, 73 milhões vivem em países e territórios onde o castigo corporal em casa ainda é permitido em alguma medida, enquanto 7 milhões de crianças em idade escolar não têm proteção legal total contra o castigo corporal na escola⁴⁷;
- Dados comparáveis de prevalência sobre violência sexual na infância e na adolescência ainda são limitados, em grande parte devido às diferenças nas definições usadas para classificar o que é considerado violência sexual. Em todos os países da região, os níveis de violência sexual na infância entre mulheres jovens variam muito, indo de 1% a 25%⁴⁸;
- Cerca de uma em cada dez mortes de crianças e adolescentes na região ocorre como resultado de homicídio, que é a principal causa de morte entre adolescentes de 10 a 19 anos⁴⁹;
- A taxa de mortalidade por homicídio entre crianças e adolescentes na região é quatro vezes maior do que a média global⁵⁰;
- Os meninos têm sete vezes mais chances de morrer em decorrência de homicídio do que as meninas⁵¹;
- Os cinco países com as taxas de homicídio mais altas do mundo entre crianças e adolescentes estão na América Latina e no Caribe⁵² (UNICEF, 2022, p. 05, tradução nossa).

⁴⁶ Casi dos terceras partes de los niños y niñas con edades comprendidas entre 1 y 14 años en América Latina y el Caribe son objeto de una forma de disciplina violenta en el hogar; los porcentajes superan el 80% en Haití, Jamaica y Suriname.

⁴⁷ De los 187 millones de niños y niñas de la región, 73 millones viven en países y territorios donde el castigo corporal en el hogar sigue estando permitido en cierta medida, mientras que 7 millones de niños y niñas en edad escolar carecen de plena protección jurídica contra el castigo corporal en la escuela.

⁴⁸ Los datos comparables de prevalencia sobre violencia sexual en la niñez y la adolescencia son todavía limitados, debido en gran medida a las diferencias en las definiciones utilizadas para clasificar aquello que se considera violencia sexual. En los distintos países de la región, los niveles de violencia sexual en la infancia entre las mujeres jóvenes varían notablemente: desde apenas el 1% hasta el 25%.

⁴⁹ Alrededor de una de cada diez muertes de niños, niñas y adolescentes en la región ocurren como consecuencia de un homicidio, que constituye la principal causa de mortalidad entre los adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años.

⁵⁰ La tasa de mortalidad por homicidio entre los niños, niñas y adolescentes de la región es cuatro veces superior a la media mundial.

⁵¹ Los niños tienen siete veces más probabilidades de morir como consecuencia de un homicidio que las niñas.

⁵² Los cinco países con las tasas de homicidio más altas del mundo entre niños, niñas y adolescentes se encuentran en América Latina y el Caribe.

Os países e territórios da região, como já demonstrado anteriormente, apresentam as normativas positivadas de forma diferente, como segue no universo da pesquisa aqui em análise:

Na América Latina e no Caribe, a violência tornou-se parte da vida cotidiana. De fato, de acordo com várias medições, a região é considerada a mais violenta do mundo atualmente. Seus altos índices de violência contra crianças e adolescentes têm sido atribuídos a uma cultura patriarcal dominante, à baixa conscientização dos cuidadores sobre métodos disciplinares eficazes e não violentos, normas sociais autoritárias, sistemas de governança fracos, corrupção, crime organizado, narco-economias, marginalização urbana, proliferação de armas pequenas e leves e políticas de segurança inflexíveis [...] (UNICEF, 2022, p. 03, tradução nossa)⁵³.

Os relatórios sobre a situação da infância na região ao longo das últimas décadas, com atenção especial ao período posterior à ratificação da CDC (1989), identificam avanços, mas destacam a distância entre as realidades e as estruturas necessárias para a efetivação dos direitos dessa população: capacidades institucionais, vontade política, recursos econômicos e outros fatores escassos (IUD, 2019).

O feminicídio, a abordagem do crime organizado, a fragilidade dos Estados, as novíssimas guerras somadas à restrição de recursos, às democracias recentes e às desigualdades da região, as migrações e deslocamentos forçados, as mudanças climáticas, são alguns dos fatores de risco que exigem das políticas públicas, dos adultos, da sociedade, um movimento de mudança, de esperança, de novas relações. A escola, como um espaço de excelência para contribuir neste cenário de desigualdades, exige novas relações sociais, e ao se constituir como um espaço de proteção, almeja promover com as demais instituições a superação da violência.

⁵³ En América Latina y el Caribe, la violencia se ha convertido en parte de la vida cotidiana. De hecho, según diversas mediciones, la región se considera la más violenta del mundo actualmente. Sus elevados índices de violencia contra la niñez y la adolescencia se han atribuido a una cultura patriarcal dominante, la escasa concienciación entre los cuidadores sobre métodos disciplinarios no violentos, las normas sociales autoritarias, la debilidad de los sistemas de gobierno, la corrupción, la delincuencia organizada, las narcoeconomías, la marginación urbana, la proliferación de armas pequeñas y ligeras y las políticas de seguridad de carácter inflexible [...].

3.6. DESTAQUES DOS ARGUMENTOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Identificamos neste capítulo os dados e as evidências dos estudos regionais e internacionais sobre as prerrogativas dos direitos da criança e do adolescente e as complexidades da violência no mundo, na América Latina, e nos países representados pelas escolas participantes da pesquisa, que impactam o cotidiano desta população. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – erradicar a pobreza extrema, combater a desigualdade e a injustiça, e conter as mudanças climáticas –, estabelecidos em 2015 por 193 líderes nos próximos 15 anos, com 17 metas globais, estão muito distantes dos resultados projetados para 2030 na região latino-americana.

Os destaques apresentados neste capítulo, com maior impacto nos ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (UNESCO, 2022); ODS 16.1 - Reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada em todos os lugares - e ODS 16.2 - Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças (OPAS, 2017), revelam que as intencionalidades dos acordos e normativas globais podem favorecer o debate, o acompanhamento dos Estados e o anúncio das desigualdades, mas não impactam o cotidiano das pessoas, a garantia de direitos de cada criança e adolescente latino-americanos, sobretudo aqueles e aquelas que vivem em situação humanitária. Com 35 anos de promulgação a ser completado neste ano, 2024, a CDC ainda é um desafio e uma intencionalidade a ser superada na prática social (Sarmiento; Tomás, 2020).

A prioridade absoluta das infâncias está distante nos dados apresentados pela CEPAL na região e nos países, observando as condições de pobreza, saúde e educação. Mecanismos eficazes e acessíveis, programas sistemáticos e registros adequados para superação da violência em todas as instituições demonstram-se ainda deficitários (IIN, 2020). Os contextos humanitários, as novíssimas guerras (Moura, 2010; Eyng; Cardoso, 2020) impactam o cotidiano e expõem sobremaneira crianças e adolescentes, para meninos o homicídio, para as meninas a discriminação, dentre outras características: os castigos corporais ainda são instrumentos de correção pelas famílias e instituições, sem proibição regulamentada nas legislações e

programas de formação para profissionais que trabalham para e com crianças e adolescentes em alguns países da região (IUD, 2019); o índice de homicídios de adolescentes meninos, a violência sexual e a discriminação de mulheres e meninas apresentam-se com dados que caracterizam a região como uma das mais violentas no mundo (UNICEF 2022; CIDH, 2019); o acesso à educação com o desafio da permanência, devido aos contextos de pobreza e violência (tabelas 10 e 16; UNESCO, 2022); o impacto das políticas com estruturas precarizadas no acesso ao saneamento e água potável (tabela 20); a perda parcial ou total de recursos para sobrevivência de famílias com filhos (UNICEF, Banco Mundial, 2022); o acesso desigual à internet, redes sociais e demais mídias, e a necessidade de adaptação dos profissionais, das famílias e das crianças e adolescentes durante a pandemia da COVID-19 (Banco Mundial, 2022; CIDH, 2023).

Afortunadamente, as políticas de educação consideram o acesso à educação pública e gratuita em toda a região, reconhecendo na escola uma instituição importante para o exercício de formas alternativas e não violentas de convivência e aprendizagem, mas nem todos os Estados possuem regulamentação sobre a comunicação com outras políticas sobre situações de violência. Entretanto, as escolas e as comunidades nela constituídas – profissionais da educação, crianças e adolescentes e familiares – estão neste contexto e vivenciam os impactos cotidianos das violências (UNICEF, 2022), seja presencial ou virtualmente (CIDH, 2023), e as *policrises* – geopolítica, econômica e ambiental – (UNICEF, 2023) impactam diretamente a capacidade dos Estados na aplicação adequada das políticas, na identificação de novas necessidades, como a violência na internet, na garantia dos direitos fundamentais.

Pela sua relevância social, cultural e política (Estêvão, 2013; ONU, 2006; Covell; Becker, 2011), é neste espaço de convivência cotidiana e de aprendizagem que se deposita a oportunidade de construção de outros itinerários, de relações não violentas e de superação quando reconhecidas e dialogadas a partir do reconhecimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes, reconhecendo-as/os como sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, exigindo de todos os adultos e profissionais que trabalhem com e para essa população que conheçam e reconheçam seus direitos, articulem em seu cotidiano espaços de

diálogos e estabeleçam fluxos com outras instituições para superação das situações de violência identificadas com mecanismos eficazes e acessíveis (IIN, 2020; Keeping Safe Children, 2022; Terres de Hommes, 2014).

A capacitação dos profissionais que trabalham com e para crianças e adolescentes, se fundamentada nos direitos humanos, pela justiça social e igualdade de oportunidades, pode responder aos apelos contemporâneos, para construção de espaços de proteção e participação de crianças, adolescentes. E a comunidade educativa que compreenda o fenômeno e encontre nas experiências cotidianas, e na articulação com outras instituições, caminhos para superação da violência, individual e coletivamente, constituem-se em espaços de proteção pelo reconhecimento dos direitos, pela apropriação de sua importância na construção de outras relações e articulação com outras políticas para enfrentar de forma multifacetada um fenômeno complexo e multifatorial.

Ao conhecermos os dados sobre os direitos de crianças e adolescentes, o direito à proteção e à educação, e o impacto da pandemia da COVID-19 na região e nos países representados pelas escolas envolvidas na pesquisa, e compreendermos o fenômeno da violência contra criança e adolescente na América Latina, seguimos com a análise interpretativa a partir da percepção dos sujeitos da escola, estudantes, familiares e profissionais da educação. Compreender as percepções dos sujeitos que estão na escola cotidianamente, contribui para a qualificação dos projetos e iniciativas em desenvolvimento e favorece a participação infantil sobre temas que afetam suas vidas, centralidade do próximo capítulo.

4. DA PROTEÇÃO DE DIREITOS AO DIREITO DE PROTEÇÃO NOS CONTEXTOS DAS ESCOLAS

Neste capítulo são desenvolvidas análises interpretativas, em diálogo com as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir das quais se busca a compreensão dos fenômenos que configuram as possibilidades e os limites do direito à proteção integral das crianças e das(os) adolescentes. Os dados empíricos viabilizam a compreensão do espaço escolar como estratégico na constituição dos esforços intersetoriais para a garantia da proteção integral.

O universo da investigação empírica situa as infâncias nos *espaços-tempos* da escola de educação básica, no desenvolvimento da pesquisa **Educação e direitos humanos: bem-estar e melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade**, trabalho em que foi estabelecida uma parceria com escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social de uma mesma instituição em 05 países da América Latina: Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, México. Realizada no segundo semestre de 2022, com o objetivo de problematizar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva do bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário, foi realizada a investigação com a participação de estudantes, familiares e profissionais da educação.

A escuta dos sujeitos, via coleta online no segundo semestre de 2022 - período adequado aos contextos vivenciados nas comunidades educativas -, resultou em uma amostra de 125 educadores, 462 estudantes e 95 familiares. A sistematização e análise dos dados coletados está em processo desde o início do presente ano, constituindo um conjunto de quatorze volumes de relatórios da investigação, disponibilizados pelo grupo de pesquisa às escolas envolvidas.

As participações dos estudantes, seus familiares e profissionais da educação foram mediadas pelo registro em formulários *Google Forms*, devidamente aprovado pelo comitê de ética sob o parecer nº 5.724.633. A adesão à participação via formulário foi realizada após todos os sujeitos convidados receberem informações antecipadas sobre o objetivo da pesquisa, as etapas de desenvolvimento, apresentação do projeto, termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido, e acesso aos formulários para realização das atividades.

A pesquisa à qual a tese se vincula considera a escuta dos sujeitos sobre seus direitos, com destaque para o direito à proteção, sendo adotada como parâmetro e referência a Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989), documento que assinala “[...] um marco histórico na constituição dos direitos da infância” (Pacheco; Eyng, 2020, p. 111). Na análise interpretativa dos dados é considerada parte das contribuições dos participantes que se relacionam com a caracterização dos sujeitos suas percepções sobre Direitos Humanos, Direito à Proteção, Direito à Participação e Direito à Educação.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Das 14 escolas inscritas no projeto de pesquisa, os pesquisadores e pesquisadoras constituíram um grupo de trabalho para definir o período, a estratégia de divulgação e a organização das etapas necessárias para a pesquisa de campo. Durante a realização das etapas previamente definidas, os representantes receberam relatórios e compartilharam suas estratégias de atuação local. Definida a estratégia e o período de realização da pesquisa de campo, os representantes das escolas foram os responsáveis por apresentar o tema, fazer o convite de adesão e disponibilizar os documentos necessários de autorização da pesquisa. Posteriormente ao instrumento de coleta dos dados, pelo *Google Forms*, os representantes das escolas receberam relatórios sobre o número de adesão dos sujeitos convidados para a pesquisa, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores. Os dados coletados pelo *Google Forms* foram sistematizados por escola, país e região. Neste estudo, nossa atenção está direcionada ao Relatório I que apresenta os dados de todos os sujeitos participantes.

Tabela 25 - Amostra dos participantes por países e unidades educativas.

País	Escola	Cidade/Estado	Estudantes		Familiares		Profissionais da educação	
			N	%	N	%	N	%
Brasil	BRAT	Almirante Tamandaré – Paraná	24	5,2	1	1,1	7	5,6
	BRPG	Ponta Grossa – Paraná	67	14,5	4	4,2	30	24,0
	BRSC	São José – Santa Catarina	2	0,4	4	4,2	8	6,4
	BRSP	Ribeirão Preto – São Paulo	17	3,7	4	4,2	14	11,2

México	MXQU	Santiago de Querétaro – Querétaro	9	1,9	24	25,3	5	4,0
	MXIZ	Cidade do México	159	34,4	12	12,6	8	6,4
	MXRO	Cidade do México	12	2,6	8	8,4	4	3,2
	MXGU	Celaya – Guanajuato	61	13,2	24	25,3	20	16,0
	MXJA	Zapopan – Jalisco	1	0,2	0	0,0	0	0,0
Bolívia	BCOB	Cochabamba – Cochabamba	14	3,0	10	10,5	2	1,6
	BOSC	Santa Cruz de la Sierra – Santa Cruz	0	0,0	0	0,0	6	4,8
Chile	CHEL	La Serena – Coquimbo	94	20,3	0	0,0	9	7,2
	CHSA	La Pintana – Santiago	1	0,2	0	0,0	0	0,0
Colômbia	COL	Bogotá – DC	1	0,2	4	4,2	12	9,6
Total			462	100,0	95	100,0	125	100,0

Fonte: Adaptação da Tabela 01 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, *et al.*)

Ao final da pesquisa de campo, 2 escolas não conseguiram a participação de todos os sujeitos considerados na pesquisa, MXJA e CHSA. Outras duas escolas tiveram tímida adesão, BRSC e BOSC. Durante o acompanhamento da pesquisa de campo, os representantes da escola BOSC relataram grande dificuldade de acesso aos estudantes, familiares e profissionais da educação devido ao contexto territorial de violência que neste período exigiu, inclusive, a suspensão das atividades educacionais. Embora com maior dificuldade para acesso aos sujeitos, em especial estudantes e familiares, a escola BOSC contribuiu com a participação dos profissionais da educação. A escola BRSC, pela participação dos sujeitos e adesão a todo o processo, garantiu a participação dos três grupos de sujeitos.

As participações ou ausências de sujeitos da pesquisa também revelam, desvelam, os contextos territoriais em que estão presentes as escolas envolvidas, em menor ou maior intensidade, mas sobretudo a violência presente nos cotidianos dos estudantes, seus familiares e dos profissionais da educação, característica presente nos países da América Latina: as novíssimas guerras (Moura, 2010).

A caracterização dos sujeitos propõe uma aproximação sobre o perfil dos participantes da pesquisa – estudantes, familiares e profissionais da educação. A faixa etária e a autodeterminação étnica dos sujeitos, a formação docente e função exercida na escola pelos profissionais da educação são os dados selecionados para este estudo.

As características dos estudantes participantes da pesquisa de campo estão aqui representadas pela idade (tabela 26), autodeterminação étnica (tabela 27) e vínculo familiar no cotidiano (tabela 28).

Tabela 26 - Idade dos estudantes participantes por unidades educativas.

Idade	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL	
Escola	N	N	N	N	N	N	N	N	N	%
BOCB	0	0	0	2	2	5	4	1	14	3
CHEL	0	9	36	34	11	4	0	0	94	20,3
CHSA	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,2
COL	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,2
BRAT	0	1	13	7	3	0	0	0	24	5,2
BRPG	0	5	4	10	15	16	10	7	67	14,5
BRSC	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0,4
BRSP	0	3	5	5	4	0	0	0	17	3,7
MXGU	0	4	10	6	22	12	5	2	61	13,2
MXIZ	1	61	37	18	19	15	6	2	159	34,4
MXJA	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0,2
MXQU	0	0	0	2	4	1	2	0	9	1,9
MXRO	0	4	2	5		1	0	0	12	2,6
TOTAL GERAL	1	88	108	89	81	55	27	13	462	100
%	0,2	19	23,4	19,3	17,5	11,9	5,8	2,8		100

Fonte: Adaptação da Tabela 1.1.2 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 27 - Autodeterminação étnica dos estudantes participantes por unidades educativas.

Etnia	BO CB	CH SA	CH EL	CO L	MX GU	MX IZ	MX JA	MX QU	MX RO	BR AT	BR PG	BR SC	BR SP	Total - 462	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	%
Adiaguíta			1											1	0,2
Africana											2		2	4	0,9
Andino	1													1	0,2
Alemã									1	1	14	1		17	3,7
Branca			1			1				4	2			8	1,7
Boliviana	1										2			3	0,6
Brasileira										1	3		4	8	1,7
Bugre											4			4	0,9
Castellano	1													1	0,2
CDMX - Chilanga						10								10	2,2
Chilena			3											3	0,6
Diaguíta			5											5	1,1
Espanhola											1			1	0,2

Europeia										1			1	0,2	
Francesa									1				1	0,2	
Indígena			2					1		3	20		2	28	6,1
Italiana									3	9		4	16	3,5	
Japonesa										1			1	0,2	
Latina					4	1							5	1,1	
Mapuche			1										1	0,2	
Mestiza	7		16										23	5,0	
Mexicana					52	84		2	7				145	31,4	
Mexicano y español						1							1	0,2	
Mineira												1	1	0,2	
Muy bien							1						1	0,2	
Não sei declarar	1	1	11			12		1	1	4	17	1	4	53	11,5
Não me identifico com nenhuma	1		43			11								55	11,9
Negra											2		1	3	0,6
Otomi								1						1	0,2
Parda										3				3	0,6
Polaco											2			2	0,4
Polonesa										1	8			9	1,9
Portuguesa										4				4	0,9
Povos originários						1								1	0,2
Quechua	2													2	0,4
Russa											1			1	0,2
Ucraniana										1	6			7	1,5
Veracruz Jarocho						1								1	0,2
Zapoteca						1								1	0,2
Não se aplica - Outras respostas			11	1	4	36		4	3					59	12,8

Fonte: Adaptação da Tabela 1.1.5 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, et al.).

A pergunta sobre a identificação étnica dos estudantes apresentou um percentual significativo de não correspondência, quando 11,5% afirmam que não sabem declarar, e 11,9% que não se identificam. As respostas que não se aplicam, 12,8%, não registraram suas percepções ou indicaram em suas afirmações características físicas ou de comportamento, como “alta e um pouco magra”, “como uma pessoa normal”, “uma pessoa razoável e responsável”, “me identifico muito bem”, “pelas tradições que sigo”.

Tabela 28 - Composição familiar na residência informada pelos estudantes participantes.

Residência	N	%
Mãe	65	14,1

Pai	8	1,7
Pai e mãe	67	14,5
Avós	16	3,5
Irmãos mais velhos	7	1,5
Pai, mãe e irmãos	199	43,1
Responsável legal	05	1,1
Outro	95	20,6
TOTAL	462	100

Fonte: Adaptação da Tabela 1.1.9 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, et al.).

O maior percentual de estudantes reside com pai, mãe e irmãos (43,1%), seguido de 20,6% - outro, que compõem configurações contemporâneas de moradia: mãe e irmãos, avós, tios e primas, sobrinhas, novos relacionamentos dos pais, e são reconhecidos na residência os animais, cachorros e gatos.

As características dos familiares participantes da pesquisa de campo estão aqui representadas nesta tese pela faixa etária (tabela 29) e autodeterminação étnica (tabela 30).

Tabela 29 - Faixa etária dos familiares dos estudantes participantes.

Faixa etária	18a 19		20 a 30		31 a 40		41 a 50		51 a 60		Mais que 60		Sem resposta		TOTAL
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB					2	7,7	4	10,0	2	14,3	2	100,0			10
COL			1	33,3	2	7,7	1	2,5							4
MXGU					7	26,9	12	30,0	3	21,4			2	33,3	24
MXIZ					5	19,2	3	7,5	1	7,1			3	50,0	12
MXQU			1	33,3	3	11,5	14	35,0	5	35,7			1	16,7	24
MXRO					1	3,8	4	10,0	3	21,4					8
BRAT					1	3,8									1
BRPG					3	11,5	1	2,5							4
BRSC			1	33,3	2	7,7	1	2,5							4
BRSP	4	100,0													4
Total	4	4,2	3	3,2	26	27,4	40	42,1	14	14,7	2	2,1	6	6,3	95

Fonte: Adaptação da Tabela 1.3.2 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 52. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 30 - Autodeterminação étnica dos familiares dos estudantes.

Etnia	B O	C O	M X	M X	M X	M X	B R	B R	B R	B R	TOTAL
-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	-------

	C B	L	G U	I Z	Q U	R O	A T	P G	S C	S P	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Sim	1		1		4	8					14
Não	8	4	23	12	20						67
Não sei declarar								2		2	4
Não entendi										1	1
Sem resposta										1	1
Afrodescendente								2	2	3	7
Miscigenado										1	1
Multiétnica									1	1	2
Alemã									1		1
Brasileira									1		1
Povos originários							1				1
Italiana									1		1
Mestiça	1										1
Total (respostas)	10	4	24	12	24	8	1	4	6	9	102
Total de Participantes	10	4	24	12	24	8	1	4	4	4	

Fonte: Adaptação da Tabela 1.3.5 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 54. (Eynng, 2023, et al.).

A pergunta sobre a identificação étnica dos familiares apresentou um percentual significativo de não identificação. Dos respondentes, 7,2% afirmam que não sabem declarar, e 11,9% que não se identificam. As respostas que não se aplicam, 12,8%, não registraram suas percepções ou indicaram em suas afirmações características físicas ou de comportamento, como “alta e um pouco magra”.

As características dos profissionais da educação da pesquisa de campo estão aqui representadas nesta tese pela faixa etária (tabela 31), autodeterminação étnica (tabela 32), titulação máxima da formação (tabela 33) e função na escola (tabela 34).

Tabela 31 - Faixa etária dos profissionais da educação participantes.

Faixa etária	20 a 30 anos		31 a 40 anos		41 a 50 anos		51 a 60 anos		Mais que 60 anos		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Escola											
BOCB							2	9,5			2
CHEL	2	7,7	2	4,1	2	7,1	2	9,5	1	100,0	9
COL	4	15,4	7	14,3			1	4,8			12
MXGU	4	15,4	4	8,2	6	21,4	6	28,6			20
MXIZ			6	12,2	1	3,6	1	4,8			8
MXQU			1	2,0	4	14,3					5
MXRO			1	2,0			3	14,3			4

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.5 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 40. (Eyng, 2023, et al.).

A pergunta sobre a identificação étnica para profissionais da educação apresentou um percentual significativo de não identificação, 7,2%, e de desconhecimento sobre o tema, 4,8%. A maior representatividade étnica dos profissionais da educação é mestiça (16,8%), seguidos de mexicana (12,0%), italiana (10,4%) e afrodescendentes (8,0%).

Tabela 33 - Titulação máxima dos profissionais da educação.

Titulação	Doutorado		Mestrado		Especialização		Graduação		Ensino Técnico		Magistério		Outro		Total
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB							1	2,2			1	20,0			2
CHEL			4	17,4			4	8,7	1	20,0					9
COL					2	5,4	8	17,4			2	40,0			12
MXGU			7	30,4	1	2,7	6	13,0	3	60,0			3	60,0	20
MXIZ			3	13,0	1	2,7	4	8,7							8
MXQU	3	75					2	4,3							5
MXRO					1	2,7	1	2,2			1	20,0	1	20,0	4
BOSC			2	8,7			2	4,3	1	20,0	1	20,0			6
BRAT					5	13,5	2	4,3							7
BRPG	1	25	4	17,4	15	40,5	10	21,7							30
BRSC			1	4,3	2	5,4	4	8,7					1	20,0	8
BRSP			2	8,7	10	27,0	2	4,3							14
Total	4	3,2	23	18,4	37	29,6	46	36,8	5	4,0	5	4,0	5	4,0	125

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.5 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 42. (Eyng, 2023, et al.).

A qualificação dos profissionais da educação se destaca na pesquisa: aproximadamente 51,2% com pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado – e outros 36% com graduação, como apresentado na tabela 33.

Tabela 34 - Principal função exercida na escola pelos profissionais da educação.

Função principal	Docência		Coordenação pedagógica		Coordenação de área		Direção		Outro		Total
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB	1	1,1			1	20,0					2
CHEL	4	4,3			1	20,0	2	33,3	2	11,1	9
COL	8	8,6					1	16,7	3	16,7	12
MXGU	15	16,1					2	33,3	3	16,7	20
MXIZ	8	8,6									8
MXQU	3	3,2					1	16,7	1	5,6	5
MXRO	4	4,3									4
BOSC	4	4,3			1	20,0			1	5,6	6
BRAT	5	5,4							2	11,1	7
BRPG	23	24,7	1	33,3	2	40,0			4	22,2	30
BRSC	6	6,5	1	33,3					1	5,6	8
BRSP	12	12,9	1	33,3					1	5,6	14
Total	93	74,4	3	2,4	5	4,0	6	4,8	18	14,4	125

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.8 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 43. (Eyng, 2023, et al.).

A permanência dos profissionais da educação na escola também se destaca nos sujeitos envolvidos na pesquisa das escolas participantes; a tabela 35, com ¼ (um quarto) dos profissionais com até 2 anos de atividade na função, e 52,8% com mais de 6 anos. As percepções de formação contínua e de partilha das experiências e aprendizagens de uma comunidade escolar podem ser favorecidas com a diversidade de profissionais e tempos de atuação na escola.

Tabela 35 - Tempo de exercício na função dos profissionais da educação.

Tempo na função	Até 2 anos		De 2 a 5 anos		De 6 a 10 anos		De 11 a 15 anos		De 16 a 21 anos		Há mais de 21 anos		Total
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB							1	5,6	1	11,1			2
CHEL	2	6,1	2	7,7	1	3,1	2	11,1	1	11,1	1	14,3	9
COL	3	9,1	2	7,7	3	9,4	4	22,2					12
MXGU	4	12,1	2	7,7	6	18,8			3	33,3	5	71,4	20
MXIZ	2	6,1	1	3,8	4	12,5			1	11,1			8
MXQU	1	3,0	3	11,5			1	5,6					5
MXRO	2	6,1			2	6,3							4

BOSC			1	3,8	1	3,1	2	11,1	2	22,2			6
BRAT	2	6,1			4	12,5	1	5,6					7
BRPG	12	36,4	11	42,3	5	15,6	2	11,1					30
BRSC	4	12,1	2	7,7	1	3,1	1	5,6					8
BRSP	1	3,0	2	7,7	5	15,6	4	22,2	1	11,1	1	14,3	14
Total	33	26,4	26	20,8	32	25,6	18	14,4	9	7,2	7	5,6	125

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.9 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 44. (Eyng, 2023, et al.).

A realização da pesquisa por formulários, pelo *Google Forms*, a partir dos dados apresentados pelos participantes, garante também a sua efetivação no âmbito regional e responde ao contexto contemporâneo das tecnologias.

O Relatório do Banco Mundial, publicado em cooperação com Unicef e Unesco (Banco Mundial, 2022), e o Comentário Geral nº 25, sobre o ambiente digital e os direitos da criança (ONU, 2021), destacam o avanço da utilização das redes para conexão, mas também os desafios para a garantia dos direitos dessa população, seja pelo acesso, seja pela proteção das violências, manifestadas online ou offline. As tabelas 36 e 37 apresentam, respectivamente, o acesso ao telefone móvel e ao computador pelos estudantes.

Tabela 36 - Estudantes com computador e conexão à internet em casa.

Computador com conexão à internet em casa	Não tenho		Sim, tenho computador com acesso à internet		Sim, tenho computador, porém sem internet		Outro		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB	5	1,1	9	1,9					14
CHSA	1	0,2							1
CHEL	14	3,0	75	16,2	4	0,9	1	0,2	94
COL		0,0	1	0,2					1
MXGU	2	0,4	59	12,8					61
MXIZ	46	10,0	110	23,8			3	0,6	159
MXJA		0,0	1	0,2					1
MXQU	2	0,4	7	1,5					9
MXRO	3	0,6	9	1,9					12
BRAT	9	1,9	13	2,8			2	0,4	24
BRPG	19	4,1	47	10,2			1	0,2	67
BRSC	1	0,2	1	0,2					2
BRSP	6	1,3	9	1,9	1	0,2	1	0,2	17

TOTAL	108	23,4	341	73,8	5	1,1	8	1,7	462
-------	-----	------	-----	------	---	-----	---	-----	-----

Fonte: Adaptação da Tabela 1.1.12 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, et al.).

Observa-se neste cenário um amplo acesso às tecnologias pelos estudantes e seus familiares, exigências contemporâneas e necessidades de comunicação presentes nos cotidianos familiares. Além disso, a opção por uma pesquisa de ampla abrangência também utilizou a rede de internet e os equipamentos disponíveis, seja na escola ou pelos próprios participantes.

Tabela 37 - Estudantes com celular e conexão à internet.

Celular com conexão à internet	Sim, tenho meu próprio celular com acesso à internet		Sim, uso celular de um familiar (pai, mãe, irmãos, avós etc.) quando preciso		Sim, tenho celular, porém sem internet		Não tenho celular		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
BOCB	13	2,8			1	0,2			14
CHSA	1	0,2							1
CHEL	87	18,8	1	0,2	1	0,2	5	1,1	94
COL	1	0,2							1
MXGU	59	12,8			1	0,2	1	0,2	61
MXIZ	124	26,8	16	3,5	3	0,6	16	3,5	159
MXJA							1	0,2	1
MXQU	9	1,9							9
MXRO	11	2,4					1	0,2	12
BRAT	20	4,3	3	0,6			1	0,2	24
BRPG	61	13,2	6	1,3					67
BRSC	2	0,4							2
BRSP	17	3,7							17
TOTAL	405	87,7	26	5,6	6	1,3	25	5,4	462

Fonte: Adaptação da Tabela 1.1.13 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I. (Eyng, 2023, et al.).

A presença de telefones celulares entre adolescentes, maior público participante da pesquisa de campo – estudantes entre 13 e 18 anos de idade, como demonstrado na tabela 37 –, reflete os cotidianos familiares e dos adolescentes, seja pela segurança, comunicação ou mesmo para atividades diárias, como destacam os estudos da CEPAL.

Isto significa que, no âmbito regional, pressupõe-se que a expansão das conexões à Internet se realizará com maior frequência por meio de modalidades cada vez mais diversas que são possíveis a partir dos dispositivos móveis (redes móveis ou Wi-Fi públicos), superando as conexões fixas de computador nos domicílios, o que pode ser explicado por vários fatores. Primeiro, porque se trata de uma maneira de conectar-se à Internet a um custo relativamente menor do que, por exemplo, por meio de uma conexão fixa. Isto é, ter Internet em casa não é imprescindível quando há a disponibilidade de outros tipos de planos, muitas vezes mais acessíveis para os níveis socioeconômicos mais baixos. Em termos de habilidades e suportes, também se observou que a apropriação de um computador ou notebook apresenta maiores complexidades em termos de competências necessárias que um smartphone e que este tende a ser mais simples, sobretudo para novos usuários [...] (Trucco; Palma, 2020, p. 32-33).

As mesmas proporcionalidades também estão presentes nos sujeitos familiares e profissionais da educação, como apresentamos nas tabelas 38, 39, 40 e 41, sobre o acesso ao computador e ao celular com internet.

Tabela 38 - Familiares com computador e conexão à internet em casa.

Computador com conexão à internet em casa	Sim, tenho computador com acesso à internet		Sim, tenho computador sem acesso à internet		Sim, tenho internet e um tablet		Não tenho computador		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Escola									
BOCB	6	7,3	1	100,0			3	27,3	10
COL	3	3,7					1	9,1	4
MXGU	24	29,3							24
MXIZ	8	9,8			1	100,0	3	27,3	12
MXQU	24	29,3							24
MXRO	8	9,8							8
BRAT		0,0					1	9,1	1
BRPG	4	4,9							4
BRSC	3	3,7					1	9,1	4
BRSP	2	2,4					2	18,2	4
Total	82	86,3	1	1,1	1	1,1	11	11,6	95

Fonte: Adaptação da Tabela 1.3.12 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 60. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 39 - Familiares com celular e conexão à internet.

Celular com conexão à internet	Sim, tenho celular com acesso à internet		Sim, tenho celular sem internet		Sim, uso celular de algum familiar		Total
	N	%	N	%	N	%	
Escola							
BOCB	9	10,2	1	20,0			10
COL	3	3,4	1	20,0			4

MXGU	21	23,9	3	60,0			24
MXIZ	10	11,4			2	100,0	10
MXQU	24	27,3					24
MXRO	8	9,1					8
BRAT	1	1,1					1
BRPG	4	4,5					4
BRSC	4	4,5					4
BRSP	4	4,5					4
Total	88	94,6	5	5,4	2	2,2	93

Fonte: Adaptação da Tabela 1.3.13 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 60. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 40 - Profissionais da educação com computador e conexão à internet em casa.

Computador com conexão à internet	Sim, tenho		Não tenho		TOTAL
Escola	N	%	N	%	N
BOCB	2	1,6			2
CHEL	8	6,6	1	33,3	9
COL	12	9,8			12
MXGU	20	16,4			20
MXIZ	8	6,6			8
MXQU	5	4,1			5
MXRO	4	3,3			4
BOSC	6	4,9			6
BRAT	6	4,9	1	33,3	7
BRPG	29	23,8	1	33,3	30
BRSC	8	6,6			8
BRSP	14	11,5			14
Total	122	97,6	3	2,4	125

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.15 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 50. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 41 - Profissionais da educação com celular e conexão à internet.

Celular com conexão à internet	Sim, tenho celular e internet		Sim, tenho celular sem internet		TOTAL
Escola	N	%	N	%	N
BOCB	2	1,6			2
CHEL	9	7,3			9
COL	12	9,7			12
MXGU	20	16,1			20
MXIZ	8	6,5			8
MXQU	5	4,0			5
MXRO	4	3,2			4
BOSC	6	4,8			6

BRAT	7	5,6			7
BRPG	29	23,4	1	100,0	30
BRSC	8	6,5			8
BRSP	14	11,3			14
Total	124	99,2	1	0,8	125

Fonte: Adaptação da Tabela 1.2.15 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 50. (Eyng, 2023, et al.).

Os relatórios desenvolvidos por organizações que acompanham o cenário de ampliação e atualização da internet na vida das pessoas tratam dos avanços e das inseguranças neste novo território, tão presente na vida cotidiana das famílias, sobretudo o acesso por meio do celular: “De qualquer forma, o acesso à Internet por meio do celular provou ser uma porta de entrada para populações excluídas com menos possibilidades de acesso, incluindo crianças e adolescentes [...]” (Trucco; Palma, 2020, p. 35-36).

Estudantes, familiares e profissionais da educação no espaço da escola também têm a oportunidade de aprender e se relacionar presencialmente e virtualmente e, a partir de um processo educativo, avançar na leitura de mundo e na compreensão dos impactos das redes em seus cotidianos.

Ao destacarmos a faixa etária, a autodeterminação, o acesso à internet, conhecemos algumas características dos sujeitos da pesquisa. Observaremos suas percepções sobre o tema em estudo: o direito à proteção.

4.2. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DIREITO À PROTEÇÃO

O direito à proteção contra todas as formas de violência indicado na pesquisa de campo está também articulado ao direito à educação e à participação, como afirmado no capítulo 1. O direito à educação, que [...] abrange um amplo espectro de experiências de vida e processos de aprendizagem que permitem que as crianças, individual ou coletivamente, desenvolvam suas personalidades, talentos e habilidades e tenham uma vida plena [...] (ONU, 2011, p. 2). O direito à participação contribui no desenvolvimento dos sujeitos quando há democratização do acesso à informação e envolvimento destes para reconhecer e contribuir sobre os temas que afetam suas

vidas, na escola, na comunidade, na sociedade. Em conjunto, a garantia dos direitos capacita os sujeitos para a identificação de riscos, pois pressupõe novas relações entre os envolvidos nos processos educativos e amplia as possibilidades de prevenção e desenvolvimento de formas não violentas de lidar com as situações cotidianas. O diálogo, a identificação de riscos e a experiência de vivenciar novas relações no processo educativo contribui para que os sujeitos da comunidade educativa – estudantes, familiares e profissionais da educação – identifiquem e estabeleçam estratégias para superar as experiências de violência, seja no contexto da escola, na comunidade, e exigem na articulação intersetorial a qualificação das demais políticas e instituições.

Para tanto, a educação tem, entre outras medidas: de se politizar, para ser capaz de denunciar as ideologias que justificam o lugar marcado do outro; de avançar numa ética da justiça e do cuidado, que coloque o outro em situação de exercer e de respeitar os seus direitos e os dos outros, num processo de solidariedade cordial, de amorização, de exaltação da vida sem sofrimento provocado, de fidelidade e celebração da amizade, de “rigorosa ética no trato”, nas palavras de Freire [...] (Estêvão, 2015, p. 63).

Na percepção dos estudantes, familiares e profissionais da educação, a educação é o primeiro direito, e a saúde o segundo, dos dois direitos mais importantes para as crianças e adolescentes. A proteção contra todas as formas de violência para os estudantes é o sétimo direito (14,5%) mais importante, precedido pelo direito à convivência familiar, à liberdade de opinião, à vida e à adoção (ter uma família). Para os familiares, o quarto direito mais importante (10,3%) é o direito à proteção contra todas as formas de violência, precedido pelo direito à vida. E para os profissionais da educação o terceiro mais importante (16,4%) é o direito à proteção contra todas as formas de violência.

Tabela 42 - Os três direitos mais fundamentais para estudantes, familiares e profissionais de educação.

Três direitos mais fundamentais	Estudantes		Familiares		Profissionais da educação	
	N	%	N	%	N	%
Adoção (Ter uma família)	97	7,2	9	3,2	15	4,0
Convivência em família	128	9,6	24	8,5	36	9,7
Cultura	35	2,6	2	0,7	8	2,1
Educação	304	22,7	71	25,2	96	25,7
Esporte e Lazer	40	3,0	4	1,4	7	1,9
Informação	18	1,3	3	1,1	1	0,3

Identidade	66	4,9	5	1,8	9	2,4
Liberdade de associação e crença	31	2,3	3	1,1	4	1,1
Liberdade de opinião e expressão	115	8,6	16	5,7	9	2,4
Nacionalidade	17	1,3	2	0,7	1	0,3
Orientação para os Direitos Humanos	18	1,3	5	1,8	7	1,9
Profissionalização	10	0,7	--	--	2	0,5
Proteção contra todas as formas de violência	67	5,0	29	10,3	61	16,4
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	18	1,3	--	--	12	3,2
Convivência social	59	4,4	3	1,1	3	0,8
Saúde	214	16,0	69	24,5	63	16,9
Vida	102	7,6	37	13,1	39	10,5
Total Geral	1339	100,0	282	100,0	373	100,0
Total participantes	462		95		125	

Fonte: Adaptação da seção 2.1.3 do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 68, 74-5, 85. (Eyng, 2023, et al.).

Observamos nas respostas dos sujeitos diferentes perspectivas relacionadas às priorizações dos direitos. A percepção dos estudantes indica que outros direitos são priorizados, anteriormente à proteção contra todas as formas de violência, e correspondem também a maior segurança, incluindo a liberdade de opinião. Para os familiares e os profissionais da educação, suas percepções se aproximam das reflexões de Soares (2005, p. 17) sobre a necessidade de “[...] defesa dos direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente [...]”, e do tensionamento indicado por Arantes (2012, p. 50) sobre autonomia e proteção, uma vez que o direito à opinião está entre os mais importantes para os estudantes, diferente dos familiares e profissionais da educação:

[...] do ponto de vista político, uma relação entre adultos e crianças é uma relação entre os que são “novos” no mundo e aqueles que nele já habitam, que o constituem política e historicamente e por ele respondem. Daí a incontornável responsabilidade do educador pelo legado histórico-cultural no qual é seu dever iniciar os jovens para que estes possam, futuramente, assumir a dupla e paradoxal responsabilidade de conservá-lo e renová-lo [...] Carvalho (2010, p. 845).

Ao serem questionados sobre a garantia desse conjunto de direitos na escola e na comunidade, o maior percentual dos participantes não identificou esse item como pouco ou não garantido: 67,3% dos estudantes, 71,6% dos familiares e 51,20% dos profissionais da educação. Os participantes que informaram identificar direitos pouco

ou não garantidos na escola e na comunidade destacaram os seguintes aspectos, descritos nas tabelas 43, 44 e 45.

Tabela 43 - Percepção dos estudantes sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.

Escola	Direitos pouco ou não garantidos
BOCB (tradução nossa) ⁵⁴	Direito à proteção, direito à participação, direito à vida.
CHEL	Personalidade.
BRAT	Direito a saúde pois os hospitais públicos têm muito movimento e acaba que demora para seu atendimento; O direito de poder ter uma liberdade moderada e o direito de fala; Sim porque é minha vida, eu tenho que saber o que é melhor pra ela.
BRPG	Liberdade de expressão\ opinião; Me sinto segura envolvendo os meus direitos; A saúde no Brasil é precária; A Liberdade de Expressão nas redes sociais; Alguns são desrespeitados; Direito de liberdade pra eu ser qm eu sou e segurança; Direito de sair na rua sem medo de ser assaltada, espancada, assediada, tec.; Eu não sou respeitada; Expressão; Liberdade de expressão na escola; O direito de segurança não é garantido; Público, exemplo nos últimos 2 meses foram assaltados 2 amigos meus.
BRSC	Direito de viver; Não tenho direito de expressão dentro de casa, é horrível.
BRSP	Não são só um direito que eu e todas as crianças têm e a maioria não são atendidos; Conforme a lei eu acho que se a lei tivesse pessoas menos corruptas ou ao contrário disso diferente seria melhor porque nós teríamos voz diante perante a lei a maioria dos casos não ficaria contra a vítima e sim contra o acusado; Em casa não, eu não posso escolher quase nada; O direito a cultura, e o direito a lazer.
MXGU (tradução nossa) ⁵⁵	À vida; a falar; A ter uma palavra a dizer; segurança, educação; Tenho direito ao estudo, à saúde, à moradia, ao esporte.
MXIZ (tradução nossa) ⁵⁶	Participar mais; Direito à privacidade; Direito à alimentação, família, identidade, nacionalidade, educação, vida; Direito à expressão, moradia, família, saúde, educação etc.; Educação, moradia, saúde, família etc.
MXQU (tradução nossa) ⁵⁷	A segurança nas ruas está sendo muito discutida.

⁵⁴ Derecho a la proteccion, derecho a la participacion, derecho a la vida.

⁵⁵ A la vida; A hablar a opinar; Seguridad, educacion; Tengo derecho al estudio, a la salud, a tener una vivienda, al deporte.

⁵⁶ Participar mas; El derecho a la privacidad; Derecho a la alimentacion, familia, identidad, nacionalidad, educacion, vida; Derecho a la expresion, a vivienda, familia, salud, educacion etc; Educación, vivienda, salud y familia.

⁵⁷ La seguridad en la calle está mucho en discusión.

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 71. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 44 - Percepção dos familiares sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.

Direitos pouco ou não garantidos	
Escola	Resposta
BOCB	Desigualdade
MXGU	Segurança
MXIZ	Segurança
MXQU	Não respeitam suas ideias Segurança Saúde
MXRO	Segurança
BRSC	Segurança na escola Tento garantir para meus filhos todos seus direitos

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 87. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 45 - Percepção dos profissionais da educação sobre direitos pouco ou não garantidos na escola e comunidade.

Escola	Direitos pouco ou não garantidos
CHEL (tradução nossa) ⁵⁸	Proteção/Segurança; Saúde.
COL (tradução nossa) ⁵⁹	Alimentação; Recreação; Cuidado; Saúde; Educação; Convivência familiar; Moradia.
MXGU	Alimentação.
MXIZ (tradução nossa) ⁶⁰	Cuidado; proteção contra o uso e o tráfico de drogas; saúde; educação; convivência familiar; moradia.
MXR (tradução nossa) ⁶¹	Liberdade de expressão.
BRAT	Direito a saúde, alimentação adequada e respeito e convívio familiar.

⁵⁸ Protección/Seguridad; Salud.

⁵⁹ Alimentación; Recreación; Cuidado; Salud; Educación; Convivencia familia; Vivienda.

⁶⁰ Cuidado; Protección contra el consumo y tráfico de drogas; Salud; Educación; Convivencia familia; Vivienda.

⁶¹ Libertad de expresión.

BRPG	A de convivência familiar; Alimentação, moradia; Direito Habitação e a Alimentação e Lazer; moradia, saúde emocional; Nem sempre as crianças têm seus direitos garantidos em casa. Algumas famílias não são estruturadas suficientemente no quesito fumaceiro e muitas vezes emocional; Relatos de violência em casa.
BRSC	Direito a proteção de qualquer violência, o direito à moradia; Direito de ser criança. Muito já tem responsabilidades que não deveriam ter ainda; Saúde, segurança; Moradia, direito à cidade, direito ao brincar, alimentação, saúde.
BRSP	Em geral quase todos; Muitos não possuem o direito à proteção, pensando na vivência de rua e comunidade; Muitos. Moradia, alimentação, saúde, segurança, lazer, etc; Saúde, família, educação; Temos muitos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, social e emocional; Trabalho em uma escola que tem muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, evidentemente há direitos que não são respeitados.

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 77. (E yng, 2023, et al.).

Os dados apresentados no capítulo anterior (capítulo 3) destacam a realidade dos países de origem dos participantes e se aproximam dos relatos sobre a ausência ou insuficiência do direito garantido em suas realidades, por vezes ainda mais desiguais, uma vez que os dados nacionais não refletem integralmente os contextos dos territórios vivenciados pela população. Destaca-se ainda que o financiamento das políticas públicas sofre restrições em todos os momentos de crise econômica e social, mesmo período de realização da pesquisa, com a indicação da Unicef, para uma *policrise* - choques quase simultâneos, com fortes interdependências entre eles, ocorrendo em um mundo cada vez mais integrado na dimensão geopolítica, econômica e ambiental (UNICEF, 2023, p. 08).

Nesse contexto de fragilidades em assegurar os direitos pouco ou não garantidos, o **direito à proteção** na percepção dos sujeitos, considerando o nível de garantia dos direitos para a infância sobre a proteção física e emocional – a segurança física, de saúde, emocional, protegido contra xingamentos, respeitado na sua individualidade/privacidade, e protegido contra todas as formas de violência – é observado nas tabelas 46 e 47, considerando as respostas que indicaram o nível de

garantia como fraco e insuficiente; embora na classificação houvesse outros três níveis: excelente, ótimo e médio.

Tabela 46 - Percepção dos estudantes sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.

Escola	Proteção e segurança física		Proteção quanto à sua saúde		Proteção contra discriminação	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente
	%	%	%	%	%	%
BOCB	10,7				2,9	2,2
CHEL	17,9	18,2	35,7	4,5	13,2	17,8
COL						
MXGU	14,3	9,1	3,6	9,1	11,8	2,2
MXIZ	42,9	27,3	28,6	18,2	26,5	31,1
MXQU			3,6			
MXRO					2,9	
CHSA						
MXJA						
BRAT		4,5	3,6		4,4	8,9
BRPG	10,7	18,2	17,9	4,5	30,9	24,4
BRSC		9,1	3,6	4,5		4,4
BRSP	3,6	13,6	3,6	0,0	7,4	8,9
Total Proporcional Estudantes	6,1	4,8	6,1	1,9	14,7	9,7

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 179-181. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 47 - Percepção dos estudantes sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.

Escola	Seguro emocionalmente		Proteção da individualidade/privacidade		Proteção contra todas as formas de violência	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente
	%	%	%	%	%	%
BOCB	4,1					
CHEL	16,4	17,4	14,3	13,8	14,9	3,2
COL						
MXGU	8,2	13,0	8,6	3,4	19,1	6,5
MXIZ	28,8	28,3	28,6	24,1	25,5	29,0
MXQU	1,4		2,9		2,1	
MXRO	2,7	2,2		3,4		3,2
CHSA						
MXJA						

BRAT	5,5	8,7	17,1	6,9	2,1	12,9
BRPG	23,3	23,9	22,9	31,0	31,9	29,0
BRSC	1,4	2,2		6,9		6,5
BRSP	8,2	4,3	5,7	10,3	4,3	9,7
Total Proporcional Estudantes	15,8	10,0	7,6	6,3	10,2	6,7

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 181-183. (Eynng, 2023, et al.).

Do conjunto de direitos de proteção, os estudantes afirmam que sua segurança emocional é a mais comprometida; 25,8% afirmam ser fraca ou insuficiente, seguido pelo direito à proteção contra discriminação, 24,4 %, e contra todas as formas de violência, 16,9%. Os dados refletem o contexto social vivenciado em 2022, no retorno às atividades presenciais ainda com pandemia da COVID-19 como emergência no mundo, mas com maior acesso às vacinas na região, além dos impactos sociais em toda a população, em especial as em contexto humanitário, como afirma o resumo executivo *O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação* sobre os níveis sem precedentes da crise de saúde mental entre os jovens (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, 2021, p. 02). As tabelas 46 e 47 permitem também observar os contextos dos estudantes das escolas, que indicaram maior precariedade neste conjunto de direitos de proteção, sendo o maior percentual em escolas no México, MXIZ, e no Brasil, BRPG.

O contexto vivenciado no cotidiano pelos familiares participantes da pesquisa e a integridade das crianças e adolescentes estão no destaque quanto ao conjunto de direitos de proteção (Tabelas 48 e 49). A proteção contra todas as formas de violência é o direito mais frágil, com 19% qualificado como fraco e insuficiente, seguido da proteção emocional, 15,8%, e da segurança física, 13,8%. Nas tabelas 48 e 49 destacamos também o impacto na proteção da saúde, especialmente nos contextos das escolas BOCB e BRSP, como também a proteção contra discriminação e segurança emocional na escola BRSP.

Tabela 48 - Percepção dos familiares sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.

Escola	Proteção e segurança física		Proteção quanto à sua saúde		Proteção contra discriminação	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente

	%	%	%	%	%	%
BOCB	25,0	20,0	22,2	50,0	33,3	
COL					0,0	
MXGU	12,5	20,0	22,2		11,1	
MXIZ	12,5	20,0	22,2		11,1	14,3
MXQU	12,5	20,0	11,1		11,1	14,3
MXRO	12,5					
BRAT						14,3
BRPG					11,1	
BRSC	12,5		11,1		11,1	14,3
BRSP	12,5	20,0	11,1	50,0	11,1	42,9
Total Proporcional Familiares	8,4	5,3	9,5	2,1	9,5	7,4

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 201-202. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 49 - Percepção dos familiares sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.

Escola	Seguro emocionalmente		Proteção da individualidade/privacidade		Proteção contra todas as formas de violência	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente
	%	%	%	%	%	%
BOCB	25,0	14,3	12,5	14,3	36,4	
COL						
MXGU	12,5		12,5		9,1	14,3
MXIZ	12,5	14,3	12,5		9,1	14,3
MXQU	25,0		12,5	14,3	18,2	14,3
MXRO						
BRAT	12,5					14,3
BRPG						
BRSC		28,6	12,5			28,6
BRSP	12,5	42,9	12,5	14,3	27,3	14,3
Total Proporcional Familiares	8,4	7,4	6,3	3,2	11,6	7,4

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 194-196. (Eyng, 2023, et al.).

Para os profissionais da educação, as percepções sobre o conjunto de direitos de proteção se aproximam das percepções dos estudantes (Tabelas 50 e 51). A segurança emocional é reconhecida como a mais comprometida para os profissionais

da educação, com 34,4%, seguida da proteção contra discriminação e contra todas as formas de violência, como as mais fragilizadas, ambas com 33,6% qualificadas como fraco e insuficiente.

Tabela 50 - Percepção dos profissionais da educação sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação.

Escola	Proteção e segurança física		Proteção quanto à sua saúde		Proteção contra discriminação	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente
	%	%	%	%	%	%
BOCB			4,0			
CHEL						
COL			4,0		8,3	
MXGU	4,2	75,0	8,0		8,3	
MXIZ	8,3		8,0		5,6	
MXQU						
MXRO			4,0		5,6	
CHSA	12,5		4,0		8,3	
BRAT	4,2		4,0		8,3	
BRPG	25,0		16,0	42,9	19,4	50,0
BRSC	20,8		12,0	28,6	8,3	16,7
BRSP	25,0	25,0	36,0	28,6	27,8	33,3
Total Proporcional Profissionais da educação	19,2	3,2	20,0	5,6	28,8	4,8

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 191-193. (Eyng, 2023, et al.).

As escolas brasileiras BRPG, BRSC, BRSP e a escola mexicana MXGU se destacam na identificação das fragilidades sobre o nível de garantia do conjunto de direitos. Especificamente sobre o direito de proteção à saúde, o período de realização da pesquisa também revela os impactos da pandemia da COVID-19 na região, seja no acesso aos cuidados de saúde primária e secundária, mas também na vacinação (FIOCRUZ, 2021).

Tabela 51 - Percepção dos profissionais da educação sobre nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança emocional, de individualidade/privacidade e contra todas as formas de violência.

Escola	Seguro emocionalmente		Proteção da individualidade/privacidade		Proteção contra todas as formas de violência	
	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente	Fraco	Insuficiente

	%	%	%	%	%	%
BOCB			4,2			
CHEL	5,7		4,2		2,9	
COL	11,4				8,8	12,5
MXGU	11,4	12,5	8,3		8,8	12,5
MXIZ	11,4		8,3		5,9	
MXQU						
MXRO	2,9		8,3		5,9	
CHSA	8,6		8,3		8,8	
BRAT	2,9					12,5
BRPG	11,4	37,5	20,8	50,0	17,6	25,0
BRSC	8,6	25,0	8,3	25,0	14,7	
BRSP	25,7	25,0	29,2	25,0	26,5	37,5
Total Proporcional Profissionais da educação	28,0	6,4	19,2	3,2	27,2	6,4

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 181. (Eyng, 2023, et al.).

As fragilidades nas políticas públicas de atenção à saúde também se relacionam com as estruturas dos países para melhoria na condição de vida e de cuidados básicos, como o acesso à água potável e à rede de saneamento, como apresentado na tabela 20 do capítulo anterior (capítulo 3).

A identificação do nível de garantia de direitos de proteção é acompanhada, na pesquisa, das possibilidades de melhoria pelos participantes ao responderem à pergunta: O que é necessário para que as crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros nos diferentes espaços cotidianos?

As respostas registradas pelos sujeitos foram analisadas e organizadas em temas prioritários que indicam as necessidades de melhoria para a proteção e segurança de crianças e adolescentes nos espaços cotidianos:

- Relações familiares: percepções sobre a relevância da família nos espaços cotidianos;
- Diálogo e respeito: expressões que tratam do direito à participação enquanto sujeito de direitos;
- Relações de confiança com Adultos: considerações sobre a relação entre os adultos e as crianças e adolescentes para que a proteção e a prevenção sejam efetivadas;

- Relações comunitárias: sugestões mais coletivas que envolvem diferentes sujeitos do cotidiano para construção de ambientes mais seguros;
- Educação: em suas mais diversas configurações - instrução, informação e qualidade do atendimento - como comunidade educativa;
- Legislação e Direitos: a necessidade de reconhecer os direitos das pessoas e as legislações adequadas para garantia dos direitos humanos;
- Políticas públicas: direitos previstos nas legislações e Estados, reivindicados para a efetividade da proteção;
- Segurança pública: compreendida também como política pública, recebe aqui relevância pelo destaque dos participantes, ao constatarem a necessidade de segurança nos espaços cotidianos;
- Outro: relações sobre afetos, emoções e outros temas necessários para a proteção de crianças e adolescentes;
- Não sei: declaração do participante sobre o não conhecimento das necessidades;
- Não resposta: registros não finalizados ou sem texto.

As análises das respostas indicam mais de um tema relacionado como prioritário pelos sujeitos, e permitem uma aproximação entre as percepções dos estudantes, familiares e profissionais da educação. Nossa prioridade neste estudo está vinculada aos contextos dos estudantes na escola e, por isso, trataremos sobre as quatro primeiras prioridades dos estudantes sobre suas percepções, sobre quais são as necessidades para que crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros nos diferentes espaços cotidianos, relacionando-as com as respostas dos familiares e profissionais da educação: Segurança Pública, Diálogo e Respeito, Relações comunitárias e Relações de confiança com um adulto.

Tabela 52 - Percepção dos sujeitos sobre o que é necessário para que as crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros nos diferentes espaços cotidianos.

Temas	Estudantes		Familiares		Profissionais da Educação	
	N	%	N	%	N	%

Segurança Pública	97	16,67	37	33,33	5	3,52
Relações de confiança com um adulto	63	10,82	1	0,90	12	8,45
Relações familiares	52	8,93	12	10,81	15	10,56
Diálogo e respeito	81	13,92	4	3,60	6	4,23
Políticas Públicas	38	6,53	24	21,62	36	25,35
Relações comunitárias	65	11,17	8	7,21	19	13,38
Educação	49	8,42	11	9,91	32	22,54
Direitos e Legislação	52	8,93	2	1,80	12	8,45
Não sei - Nada a declarar	40	6,87	1	0,90	0	0,00
Não resposta	8	1,37	2	1,80	1	0,70
Outro	37	6,36	9	8,11	4	2,82
TOTAL	582	100	111	100	142	100

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 184, 197 e 205. (Eyng, 2023, et al.).

A Segurança Pública, exercida para a preservação da ordem pública e proteção das pessoas e instituições, foi indicada como prioridade para estudantes e familiares, tema em destaque também pela UNICEF (2022), ao tratar sobre o perfil estatístico da violência contra a infância na América Latina e Caribe.

Para os estudantes, a prioridade indicada como necessidade para proteção se relaciona com: “seguranças, policiais ter a presença dos pais ou responsável” (BRAT); “a fiscalização de todos os ambientes citados e o acompanhamento dessas crianças” (BRPG); “Comunicação entre vizinhos, mais apoio das redes (policiais, bombeiros, etc.), pois o setor se tornou uma terra de ninguém” (tradução nossa)⁶² (CHEL); “Ter o reconhecimento da polícia e da defensoria da infância, que eles também respeitem seus direitos e que sua opinião é importante” (tradução nossa)⁶³ (BOCB); “Que as autoridades estejam mais atentas às ruas ou espaços comunitários sem violência ou pessoas más” (tradução nossa)⁶⁴ (MXIZ); “Que haja mais segurança, que os direitos das mulheres sejam respeitados” (tradução nossa)⁶⁵ (MXGU).

⁶² La comunicación entre vecinos, tener más apoyo de las redes (carabineros bomberos etc) Ya que se a convertido en una tierra de nadie el sector.

⁶³ Tener la regaurdacion de los policías, y la defensoria de la niñez, que también respeten sus derechos y que su opinión cuenta.

⁶⁴ Que las autoridades están mas atentas a las calles o espacios comunitarios sin violencia o personas que sean malas.

⁶⁵ Que haya mejor seguridad, que las mujeres se les respete sus derecho.

Para os familiares a segurança pública é uma necessidade prioritária que impacta o cotidiano das infâncias: “Segurança policial, atendimento médico para qualquer perigo” (tradução nossa)⁶⁶ (BOCB); “Deve ser monitorado mais de perto porque há assaltantes e, mesmo que seja de dia, você não pode estar confiante na rua ou em espaços públicos” (tradução nossa)⁶⁷ (MXIZ); “Ter um sistema de segurança pública confiável para reverter a violência que assola a região” (tradução nossa)⁶⁸ (MXGU); “Nosso país está passando por uma onda de insegurança em que ninguém tem proteção, todos estão em risco, especialmente as crianças e, se forem meninas, é pior ainda” (tradução nossa)⁶⁹ (MXQU).

Para os profissionais da educação a prioridade para a melhoria da proteção de crianças e adolescentes são as Políticas Públicas e sua intersetorialidade: “Acompanhamento por parte da escola, família e redes de proteção” (BRAT); “Estejam frequentando serviços de educação, saúde, assistência social, lazer, e que os mesmos possam estar estruturados para ofertar o serviço com qualidade” (BRPG); “Envolvimento de todos os atores onde a criança vive e do apoio dos órgãos de proteção” (BRSC); “Ter acessos as garantias básicas (alimentação, transporte, saúde e educação) para que estejam dentro de um bem-estar social para frequentar estes espaços” (BRSP); “Um trabalho conjunto entre os níveis, não é possível trabalhar separadamente porque os discursos variam e acabam mudando; a transversalidade é necessária” (tradução nossa)⁷⁰ (CHEL); “Apoio psicológico, pois há um alto índice de violência na comunidade, tanto física quanto psicológica” (tradução nossa)⁷¹ (MXIZ); “O governo deve mudar suas políticas para garantir esses direitos” (tradução nossa)⁷² (MXGU).

⁶⁶ Seguridad de la policía, una atención médica por algún peligro.

⁶⁷ Que esté más vigilado porque hay asaltantes y aunque sea de día no se puede estar en confianza en la calle o espacios públicos.

⁶⁸ Tener un sistema de seguridad pública confiable para que se revierta la violencia que nos azota en la zona.

⁶⁹ Nuestro país está atravesando por una ola de inseguridad donde nadie tiene protección, todos corremos con peligro, más los menores y si son niñas es peor.

⁷⁰ Un trabajo en conjunto entre los niveles, no es posible que se trabajen por separado porque los discursos varían y terminan cambiando, es necesaria la transversalidad.

⁷¹ Apoyo psicológico ya que hay un alto índice de violencia en la comunidad, tanto física como psicológica.

⁷² Que el gobierno cambie sus políticas para garantizar estos derechos.

A Segurança Pública e as Políticas Públicas são indicadas pelos sujeitos como necessidade de qualificação para a proteção e segurança de crianças e adolescentes nos espaços cotidianos, evidenciam os estudos de Moura (2010), Eyng e Cardoso (2022) sobre os contextos das novíssimas guerras e das fragilidades dos estados, que impactam a vida de crianças e adolescentes.

A segunda prioridade para os estudantes (EST), Diálogo e respeito, 13,92%, foi indicada pelos familiares (FAM) e profissionais da educação (PROF EDU) com menor intensidade, 3,60% e 4,20% respectivamente, e revelam as oportunidades de qualificação das relações: “Cada um ter direito de falar e alguém cuidar deles” (BRAT_EST); “Respeito, pois conheço várias que já sofreram com a questão do bullying por preconceito, tanto pela questão de cor quanto de sexualidade” (BRPG_EST); “Empatia, regras e respeito” (BRPG_EST); “A importância da comunicação na escola, na família e na comunidade é enorme, pois permite que nos desenvolvamos adequadamente como seres humanos na sociedade. A comunicação familiar é importante para que as crianças entendam que há alguém em casa que pode ouvi-las e que elas podem ser elas mesmas” (tradução nossa)⁷³ (CHEL_EST); “As crianças devem poder dizer o que está acontecendo e acreditar nelas e ter as consequências necessárias para que a cadeia não seja mais seguida e que elas sejam protegidas, monitoradas e seguras” (tradução nossa)⁷⁴ (MXIZ_EST); “Promover a liberdade de expressão, que todos tenham o direito de dizer e pensar o que quiserem sem ofender os outros, que tenham o atendimento médico e familiar de que precisam e que vivam em um espaço livre de violência” (tradução nossa)⁷⁵ (MXGU_EST); “Ouvir a criança” (BRSC_FAM); “Elas precisam ser respeitadas e cuidadas (tradução nossa)⁷⁶ (MXIZ); “Diálogo e conhecimento de onde buscar auxílio em caso de necessidade” (BRPG_PROF EDU); “Coletar mais informações dos alunos para

⁷³ La importancia de la comunicación en la escuela familia y comunidad es enorme ya que ella permite que podamos desarrollarnos correctamente como seres humanos dentro de la sociedad, la comunicación familiar es importante para que los niños comprendan que hay alguien en casa que puede escucharlos y que pueden ser ellos.

⁷⁴ Que los niños pueda decir lo que pasa y creerle y tener las consecuencias necesarias para ya no se siga la cadena y que se protejera, que tenga seguimiento, seguridad.

⁷⁵ Promover la libre expresión, que todos tengan derecho a poder decir y pensar lo que quieran sin ofender a los demás, que tenga la atención tanto medica como familiar que necesitan y que vivan en un espacio libre de violencia.

⁷⁶ Es necesario respetarlos y cuidarlos.

conhecê-los melhor e tomar providências” (tradução nossa)⁷⁷ (MXGU_PROF EDU); “Explicar para eles que esse é um direito que eles têm e escutá-los para identificar possíveis riscos” (tradução nossa)⁷⁸ (MXQU_PROF EDU).

As relações comunitárias foram a terceira prioridade indicada pelos estudantes (EST), com 11,7% das respostas, pelos profissionais da educação (PROF_EDU), com 13,38% das respostas, e para 7,21% dos familiares (FAM), como importantes para a proteção de crianças e adolescentes: “Segurança e acolhimento da sociedade” (BRPG_EST); “Para que isso aconteça, é necessário que todos a volta da criança e do adolescente estejam se preocupando com a saúde mental e física dele(dela)” (BRSP_EST); “A importância da comunicação na escola, na família e na comunidade é enorme, pois permite que nos desenvolvamos adequadamente como seres humanos na sociedade. A comunicação familiar é importante para que as crianças entendam que há alguém em casa que pode ouvi-las e que elas podem ser elas mesmas” (tradução nossa)⁷⁹ (CHEL_EST); “Nunca devemos permitir que nos tratem de forma injusta e agressiva, não devemos ficar calados, pois temos direitos que devem ser respeitados e cumpridos, portanto, se você se sentir atacado ou ameaçado, conte para uma pessoa de sua confiança e mostre que você não está sozinho, sempre haverá alguém que se preocupa com você” (tradução nossa)⁸⁰ (BOCB_EST); “Respeite as famílias, se elas não quiserem cumprimentar alguém que não conhecem, não as obrigue a fazer isso” (tradução nossa)⁸¹ (MXIZ); “Círculo social confiável. Responsabilidade afetiva” (BRAT_PROF EDU); “Que haja uma articulação desses espaços cotidianos para prezar pelo bem-estar da criança, e que cada um exerça sua função” (BRPG_PROF EDU); “Envolvimento de todos os atores onde a criança vive e do apoio dos órgãos de proteção” (BRSC_PROF EDU); “Posso falar com propriedade que no espaço escolar os direitos são atendidos, principalmente quanto à provisão e

⁷⁷ Recopilar mayor información de los estudiantes para conocerlos mejor y tomar medidas.

⁷⁸ Explicarles que es un derecho que tienen, y escucharlos para identificación de posibles riesgos.

⁷⁹ La importancia de la comunicación en la escuela familia y comunidad es enorme ya que ella permite que podamos desarrollarnos correctamente como seres humanos dentro de la sociedad, la comunicación familiar es importante para que los niños comprendan que hay alguien en casa que puede escucharlos y que pueden ser ellos.

⁸⁰ Nunca debemos dejar que nos traten de una manera injusta y agresiva, no debemos quedarnos callados, ya que por algo tenemos derechos los cuales deben cumplirse y respetarse por eso si te sientes agredido o amenazado avisa a una persona de confianza demuestra que no estás solo, siempre va haber alguien que se preocupe por ti.

⁸¹ Que respeten las familias si ellos no quieren saludar a alguien que no conocen que no los obliguen.

a proteção. Mas como a pesquisa abrange comunidade/família, a situação fica diferente, visto as diferentes realidades que nos chegam diariamente. Acredito que para melhorar e garantir esses direitos, família e comunidade devem andar de mãos dadas com a escola, para que saibam pelo que lutar e reivindicar” (BRSP_PROF EDU); “Que todos nós forneçamos os espaços e o ambiente em cada lugar” (tradução nossa)⁸² (MXGU_PROF EDU); “Comunicação permanente entre vizinhos” (tradução nossa)⁸³ (BOCB_FAM); “Maior integração da sociedade e corresponsabilidade social” (tradução nossa)⁸⁴ (MXGU_FAM); “Talvez um pouco mais de comunidade, pois nem todos os vizinhos se conhecem” (tradução nossa)⁸⁵ (MXQU_FAM).

A quarta prioridade para os estudantes se refere à melhoria das relações de confiança com um adulto, representando 10,82% das repostas. Para os familiares este tema representa 0,90% e para os profissionais da educação 8,45%. Conectada a outros temas, a relação de confiança com um adulto é uma dimensão importante da proteção de crianças e adolescentes, uma vez que as situações de risco podem ser identificadas, e a prevenção ter mais impacto que o atendimento de uma violação de direitos.

Para os estudantes, a melhoria da relação de confiança com um adulto se refere a: “Que você consiga fazer que as crianças e adolescentes acreditem em você” (BRAT); “A forte presença dos responsáveis e que a escola ensine as crianças para que não pratiquem atos violentos” (BRPG); “Contar o que está acontecendo para algum responsável de maior” (BRSP); “Que os adultos que elas encontram sejam confiáveis e conscientes de que elas são crianças e, desde que sejam bem tratadas, elas passarão a confiar nelas” (tradução nossa)⁸⁶ (CHEL); “Eles devem ser vistos diariamente por professores, diretores ou pessoas de confiança, para que não os negligenciem e para que avisem outras pessoas caso algo aconteça” (tradução nossa)⁸⁷ (MXIZ); “Sempre se informe sobre a situação, seja realista, as crianças nunca

⁸² Que todos proveamos los espacios y el ambiente en cada lugar.

⁸³ Comunicación permanente entre los vecinos.

⁸⁴ Mayor integración de la sociedad y cooresponsabilidad social.

⁸⁵ Tal vez un poco mas de comunidad ya que no todos los vecinos nos conocemos.

⁸⁶ Que los adultos que se encuentren sean de confianza y consientes de que son niños, y mientras que los niños sean bien tratados ellos entraran en confianza.

⁸⁷ Pues que tanto maestros como titulares o gente que sea de confianza los vean a diario, no los descuiden y avisar a los demás en caso de que algo pase.

devem ser deixadas sozinhas, os jovens devem ser respeitosos também nas instituições” (tradução nossa)⁸⁸ (MXGU); A segurança de algum familiar ou conhecido da família (tradução nossa)⁸⁹ (MXQU).

Os profissionais da educação, ao abordarem as necessidades para melhoria da proteção, caracterizada por nós como relações com adultos de confiança, demonstram preocupação com os ambientes e com os diálogos intergeracionais estabelecidos, bem como com as responsabilidades profissionais e institucionais sobre o tema: “Proporcionar um ambiente onde a criança e adolescente se sinta seguro para expor as situações que acontecem” (BRPG); “A atenção dada e acolhida gera uma maior forma de perceber o que está acontecendo. A prevenção é sempre importante ser pensada” (BRSC); “Na escola, esteja sempre atento, converse bastante com eles e tenha uma presença ativa dos professores” (tradução nossa)⁹⁰ (CHEL); “Informá-los e aumentar a conscientização entre as pessoas que afetam sua segurança” (tradução nossa)⁹¹ (MXGU); “Adultos comprometidos em acompanhar, ouvir e cuidar deles” (tradução nossa)⁹² (MXQU). Para os familiares, o diálogo com um adulto de confiança se reflete com “Educação e confiança” (tradução nossa)⁹³ (MXIZ).

A participação dos sujeitos na compreensão sobre o conjunto de direitos para proteção de crianças e adolescentes, e na identificação de melhorias para que essa população tenha mais proteção e segurança nos espaços cotidianos, demonstra, nas instituições pesquisadas, a preocupação com o tema, e na participação dos estudantes, a relevância da compreensão sobre as diferentes perspectivas dos sujeitos que compõem e constituem a escola. A proteção das infâncias sobre todas as formas de violência, como fenômeno multidimensional e multifacetado, é possível de ser realizada (ONU, 2006; OMS, 2022); a compreensão dos direitos de crianças e

⁸⁸ Desde siempre estar informados de la situación ser realistas, los niños nunca se deben quedar solos, los jóvenes tenemos que ser respetuosos también en las instituciones.

⁸⁹ La seguridad de algún familiar amigo o algún conocido.

⁹⁰ En el colegio, estar en constante vigilancia, conversar mucho con ellos, presencia activa de los profesores.

⁹¹ Informarlos y crear conciencia a las personas que afecten su seguridad.

⁹² Adultos comprometidos en acompañarlos, escucharlos y cuidarlos.

⁹³ Educación y confianza.

adolescentes e seus contextos cotidianos (Soares, 2005; Eyng; Cardoso, 2022; Sarmiento, 2007, 2010; Fernandes, 2009) é fundamental para que a justiça social e os direitos humanos (Estevão, 2013; Eyng, 2013; Sarmiento, 2020) sejam realidade e contribuam para a superação das violências e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

4.3. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O DIREITO À PROTEÇÃO NA ESCOLA

A posição da escola como espaço que contribui para a proteção integral de crianças e adolescentes e para a superação das violências tem, como afirmaram os adolescentes consultados pela OEA-IIN, a necessidade de os adultos “[...] que estão em contacto com as crianças e os adolescentes (professores, profissionais) [...] serem educados e formados nos direitos das crianças e dos adolescentes” (2022, p. 12). Recomenda-se, também, para escolas e outras instituições educacionais, em destaque para este estudo, a adoção de códigos de conduta para todos os funcionários e alunos, observando a existência de comportamentos e estereótipos baseados em gênero e outras formas de discriminação, e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem não violentas (ONU, 2006, p. 31-32).

A percepção dos sujeitos sobre o direito à proteção na escola considera, neste estudo, a participação e a contribuição da escola para a construção do bem-estar, representando por meio destes temas estratégias para a constituição de um espaço de cuidado e proteção (Estêvão, 2013; Santomé, 2013).

O direito à participação está aqui representado pela percepção sobre a liberdade de expressão e o direito de participar na escola. Observamos que há uma aproximação entre a percepção dos sujeitos sobre o posicionamento das escolas sobre este tema nas tabelas 53, 54 e 55, na percepção dos estudantes, dos profissionais da educação e dos familiares. Os familiares são os mais otimistas na identificação sobre a liberdade de expressão de crianças e adolescentes na escola, com 87,4% avaliando positivamente. Os estudantes e profissionais da educação se aproximam na percepção com avaliação positiva, 75% pelos estudantes e 74,4% pelos profissionais da educação. Mas, os dados revelam que há diferenças entre as escolas.

Tabela 53 - Percepção dos estudantes sobre a liberdade de expressão na escola.

Liberdade de expressão na escola na percepção dos estudantes	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco		Insuficiente		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola												
BOCB	1	0,6	8	4,3	5	5,5					14	3,0
CHEL	39	23,8	36	19,6	15	16,5	3	21,4	1	11,1	94	20,3
COL			1	0,5							1	0,2
MXGU	22	13,4	25	13,6	12	13,2	1	7,1	1	11,1	61	13,2
MXIZ	71	43,3	66	35,9	20	22,0	1	7,1	1	11,1	159	34,4
MXQU	6	3,7	3	1,6							9	1,9
MXRO	4	2,4	8	4,3							12	2,6
CHSA	1	0,6									1	0,2
MXJA	1	0,6									1	0,2
BRAT	5	3,0	10	5,4	8	8,8	1	7,1			24	5,2
BRPG	12	7,3	22	12,0	22	24,2	6	42,9	5	55,6	67	14,5
BRSC					1	1,1	1	7,1			2	0,4
BRSP	2	1,2	5	2,7	8	8,8	1	7,1	1	11,1	17	3,7
TOTAL	164	100	184	100	91	100	14	100	9	100	462	100
Total Proporcional Estudantes		35		40		20		3		2	100	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 106. (Eyng, 2023, et al.).

Os estudantes da escola BRPG não percebem a liberdade de expressão na escola, com um percentual maior indicando a avaliação como média, fraca e insuficiente. As escolas CHEL, MXGU, MXIZ e BRSP indicam também a necessidade de melhoria nos processos educativos que ampliem a liberdade de expressão.

Tabela 54 - Percepção dos profissionais da educação sobre a liberdade de expressão dos estudantes na escola.

Liberdade de expressão da infância na escola na percepção dos profissionais da educação	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco - Débil		Insuficiente		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola												
BOCB	1	2,9		0,0	1	3,6					2	1,6
CHEL	2	5,9	6	10,2	1	3,6					9	7,2

COL	4	11,8	5	8,5	3	10,7					12	9,6
MXGU	7	20,6	8	13,6	5	17,9					20	16,0
MXIZ	2	5,9	4	6,8	2	7,1					8	6,4
MXQU	2	5,9	3	5,1		0,0					5	4,0
MXRO	1	2,9	2	3,4	1	3,6					4	3,2
BOSC	2	5,9	3	5,1		0,0			1	4,3	6	4,8
BRAT	3	8,8	2	3,4	2	7,1					7	5,6
BRPG	6	17,6	13	22,0	10	35,7	1	4,3			30	24,0
BRSC	1	2,9	5	8,5	1	3,6	1	4,3			8	6,4
BRSP	3	8,8	8	13,6	2	7,1	1	4,3			14	11,2
TOTAL	34	100,0	59	100,0	28	100,0	3	13,0	1	4,3	125	100,0
Total Proporcional Profissionais da educação		27,2		47,2		22,4		2,4		0,8	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 132. (Eyng, 2023, et al.).

Os profissionais da educação, embora com análise mais valorizada sobre a liberdade de expressão dos estudantes na escola, também indicam a necessidade de atenção em alguns contextos, especificamente aqueles das escolas BRPG, MXGU e COL.

Tabela 55 - Percepção dos familiares sobre a liberdade de expressão dos estudantes na escola.

Liberdade de expressão na escola na percepção dos familiares	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco		Insuficiente		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola												
BOCB	2	7,1	5	9,1	1	14,3	2	50,0			10	10,5
COL	1	3,6	3	5,5							4	4,2
MXGU	11	39,3	13	23,6							24	25,3
MXIZ	3	10,7	8	14,5	1	14,3					12	12,6
MXQU	5	17,9	15	27,3	3	42,9	1	25,0			24	25,3
MXRO	2	7,1	6	10,9							8	8,4
BRAT			1	1,8							1	1,1
BRPG	3	10,7	1	1,8							4	4,2
BRSC	1	3,6	2	3,6	1	14,3					4	4,2
BRSP			1	1,8	1	14,3	1	25,0	1	25,00	4	4,2
TOTAL	28	100,0	55	100,0	7	100,0	4	100,0	1	100,0	95	100,0
Total Proporcional Familiare		29,5		57,9		7,4		4,2		1,1	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 132. (Eyng, 2023, et al.).

Os familiares seguem a avaliação positiva quanto à liberdade de expressão dos estudantes na escola. As escolas BRSP, MXQU e BOCB indicam a necessidade de revisão por partes dos participantes.

Quanto à liberdade de participação, observamos nas tabelas 56, 57 e 58 que a percepção dos sujeitos também se aproxima quanto ao nível do direito de participação dos estudantes na escola.

Tabela 56 - Percepção dos estudantes sobre o direito de participar na escola.

Direito de participar na escola na percepção dos estudantes	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco		Insuficiente		TOTAL	
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BOCB			12	7,2	2	3,5					14	3,0
CHEL	49	22,5	28	16,8	13	22,8	4	25,0			94	20,3
COL			1	0,6							1	0,2
MXGU	30	13,8	24	14,4	5	8,8	2	12,5			61	13,2
MXIZ	87	39,9	55	32,9	11	19,3	5	31,3	1	25,0	159	34,4
MXQU	5	2,3	4	2,4							9	1,9
MXRO	7	3,2	4	2,4	1	1,8					12	2,6
CHSA	1	0,5									1	0,2
MXJA	1	0,5									1	0,2
BRAT	14	6,4	8	4,8	2	3,5					24	5,2
BRPG	20	9,2	22	13,2	17	29,8	5	31,3	3	75,0	67	14,5
BRSC			1	0,6	1	1,8					2	0,4
BRSP	4	1,8	8	4,8	5	8,8					17	3,7
TOTAL	218	100,0	167	100,0	57	100,0	16	100,0	4	100,0	462	100,0
Total Proporcional Estudantes		47,2		36,1		12,3		3,5		0,9	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 108. (Eyng, 2023, et al.).

Para 83,3% dos estudantes participantes da pesquisa o direito a participar na escola é avaliado como excelente e ótimo, seguido de 79,2% dos profissionais da educação e para 84,4% dos familiares.

Tabela 57 - Percepção dos profissionais da educação sobre o direito dos estudantes de participar na escola.

	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco		Insuficiente		TOTAL	
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BOCB	2	5,9		0,0		0,0		0,0		0,0	2	1,6
CHEL	3	8,8	4	6,2		0,0		0,0	2	66,7	9	7,2
COL	2	5,9	7	10,8	3	13,6		0,0		0,0	12	9,6
MXGU	7	20,6	8	12,3	5	22,7		0,0		0,0	20	16,0
MXIZ	2	5,9	5	7,7	1	4,5		0,0		0,0	8	6,4
MXQU	2	5,9	3	4,6		0,0		0,0		0,0	5	4,0
MXRO	1	2,9	3	4,6		0,0		0,0		0,0	4	3,2
BOSC	2	5,9	3	4,6		0,0		0,0	1	33,3	6	4,8
BRAT	3	8,8	2	3,1	2	9,1	1	100,0		0,0	8	6,4
BRPG	7	20,6	15	23,1	8	36,4		0,0		0,0	30	24,0
BRSC	1	2,9	5	7,7	1	4,5		0,0		0,0	7	5,6
BRSP	2	5,9	10	15,4	2	9,1		0,0		0,0	14	11,2
TOTAL	34	100,0	65	100,0	22	100,0	1	100,0	3	100,0	125	100,0
Total Proporcional Profissionais da educação		27,2		52,0		17,6		0,8		2,4	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 134. (Eyng, 2023, et al.).

Tabela 58 - Percepção dos familiares sobre o direito dos estudantes de participar na escola.

Participação na escola na percepção dos familiares	Excelente		Ótimo		Médio		Fraco		Insuficiente		TOTAL	
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BOCB	2	4,3	5	13,2	3	33,3					10	10,5
COL	1	2,2	3	7,9							4	4,2
MXGU	17	37,0	7	18,4							24	25,3
MXIZ	6	13,0	5	13,2	1	11,1					12	12,6
MXQU	13	28,3	9	23,7	2	22,2					24	25,3
MXRO	3	6,5	5	13,2							8	8,4
BRAT			1	2,6							1	1,1
BRPG	3	6,5	1	2,6							4	4,2
BRSC	1	2,2	2	5,3	1	11,1					4	4,2
BRSP					2	22,2	1	100,0	1	100,0	4	4,2
TOTAL	46	100,0	38	100,0	9	100,0	1	100,0	1	100,0	95	100,0
Total Proporcional Familiares		48,4		40,0		9,5		1,1		1,1	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 152. (Eyng, 2023, et al.).

O direito à participação pressupõe a compreensão da criança e do adolescente como sujeito de direitos e a construção de ambientes favoráveis para o exercício de práticas que favoreçam a expressão e opinião (Fernandes, 2009, 2021; Gaitán, 2018; Cussianovich, 2002; Eyng, 2013). Os dados acima, relacionados sobre o nível de garantia na escola sobre o direito à expressão e o direito a participar, revelam uma percepção positiva sobre os contextos das escolas participantes. Observamos também que há espaços de qualificação dos debates e oportunidades de ampliação deste diálogo, uma vez que algumas das escolas indicam também o descontentamento na percepção dos sujeitos que avaliaram como médio, fraco e insuficiente este item. Esses pressupostos podem favorecer a dimensão protetiva da escola (Hipolito; Wille, 2014; Soares, 2005).

A identificação de pessoas de confiança e orientações das instituições educativas na identificação de situações de violência para os profissionais da educação respondem à necessidade de formação e adoção de códigos de conduta (Terres de Hommes, 2014; Pinheiro, 2006; Keeping Children Safe, 2022). Por isso, voltamos para a identificação das pessoas de confiança e ao papel da escola para os estudantes, e na compreensão dos fluxos para atuação frente a revelações espontâneas de violência.

A percepção dos estudantes, ao responderem à pergunta se reconhecem pessoas em quem podem confiar e a quem pedir ajuda em situações que não são boas e que se sentem inseguros ou em risco de violência, revela a constituição de uma rede de relações que promovem a proteção, 88,1%. Ainda assim, um percentual de 10,9% não sabe ou não identifica pessoas em quem podem confiar e pedir ajuda (Tabela 59). Estudantes das escolas CHEL, MXGU e MXIZ indicam desconhecer as referências para pedir ajuda, o que revela a importância das práticas educativas e orientação no processo educativo de prevenção.

Tabela 59 - Pessoas em que podem confiar e pedir ajuda na percepção dos estudantes.

Pessoas em que pode confiar na percepção dos estudantes	Sim		Não		Não sei		TOTAL	
Escola	N	%	N	%	N	%	N	%

BOCB	13	3,2	1	2,0			14	3,0
CHEL	79	19,4	15	29,4			94	20,3
COL	1	0,2					1	0,2
MXGU	55	13,5	4	7,8	2	50,0	61	13,2
MXIZ	136	33,4	21	41,2	2	50,0	159	34,4
MXQU	9	2,2					9	1,9
MXRO	12	2,9					12	2,6
CHSA	1	0,2					1	0,2
MXJA	1	0,2					1	0,2
BRAT	22	5,4	2	3,9			24	5,2
BRPG	63	15,5	4	7,8			67	14,5
BRSC			2	3,9			2	0,4
BRSP	15	3,7	2	3,9			17	3,7
TOTAL	407	100,0	51	100,0	4	100,0	462	100,0
TOTAL Proporcional Estudantes		88,1		11,0		0,9		100,0

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 185. (Eyng, 2023, et al.).

Dos estudantes que responderam à pergunta afirmativamente, se reconhecem pessoas em quem podem confiar e a quem pedir ajuda em situações que não são boas e que se sentem inseguros, 42,50% indicaram quais seriam as pessoas de confiança, representando 37,44% do total de sujeitos participantes. Com respostas indicando mais de uma pessoa de confiança, os integrantes da família são os mais relacionados, seguidos de amigos, e em terceiro, com 21,39% das indicações, os profissionais da escola (Tabela 60).

Tabela 60 - Indicação dos estudantes sobre quais são as pessoas de confiança.

Pessoas de confiança	Total	%
Familiares	131	75,72
Amigos	69	39,88
Profissionais da educação	37	21,39
Outras pessoas, profissionais	12	6,94
Total de indicação	249	143,9
Total de participação dos estudantes que responderam SIM sobre pessoas de confiança	173	42,50
Total proporcional Estudantes		37,44

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 186-190. (Eyng, 2023, et al.).

O reconhecimento dos estudantes das escolas participantes sobre o papel da escola na rede de proteção, sendo os profissionais da educação com percentual alto de citações, observado o papel protetivo da família e das relações afetivas, revela também a necessidade de qualificação dos diálogos e orientações sobre o tema, uma vez que a correspondência entre pares, os amigos, contribui na acolhida, mas podem não contribuir na atenção necessária para a interrupção de ciclos de violência.

A rede de proteção intersetorial se constitui no reconhecimento dos estudantes, mas também na adequada comunicação e códigos de conduta estabelecidos na escola para que os profissionais da educação estejam preparados para atuarem na prevenção e na proteção dos direitos quando violados. A percepção dos profissionais da educação sobre o direito à proteção está representada no reconhecimento de fluxos de atendimento e identificação de responsáveis na escola em receber informação sobre revelação de crianças e adolescentes sobre violência e encaminhar para a Rede de Proteção (Tabela 61).

Tabela 61 - Conhecimento dos profissionais da educação sobre fluxos e responsáveis na escola para encaminhar qualquer revelação sobre violência contra crianças ou adolescentes para a Rede de Proteção.

Fluxos e responsáveis na escola para revelação de violência	Sim		Não		TOTAL	
Escola	N	%	N	%	N	%
BOCB	2	2,1			2	1,9
CHEL	8	8,2	1	10,0	9	8,4
COL	11	11,3	1	10,0	12	11,2
MXGU	20	20,6			20	18,7
MXIZ	7	7,2	1	10,0	8	7,5
MXQU	4	4,1	1	10,0	5	4,7
MXRO	3	3,1	1	10,0	4	3,7
BOSC	6	6,2			6	5,6
BRAT	5	5,2			5	4,7
BRPG	18	18,6	3	30,0	21	19,6
BRSC	6	6,2			6	5,6
BRSP	7	7,2	2	20,0	9	8,4
TOTAL	97	100,0	10	100,0	107	100,0
Total Proporcional Profissionais da educação		90,7		9,3	100,0	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 198. (Eyng, 2023, et al.).

Considerando a Tabela 35, que indica que 26,4% dos profissionais da educação atuam há até 2 anos na função, destaca-se a percepção dos sujeitos sobre os fluxos, alcançando 90,07% de confirmação na identificação de fluxos e responsáveis na escola (Tabela 61). Ainda assim, revela-se aqui uma limitação da escola, uma vez que o conhecimento de fluxos na instituição e fora dela – na escola e na rede de proteção – deve ser um imperativo para todos os profissionais que desenvolvem atividades direta ou indiretamente com crianças e adolescentes.

O conhecimento de fluxos e pessoas de referência, no entanto, não é suficiente se não houver orientação sobre como proceder no encaminhamento de situações de violência, uma vez que é possível que o profissional da educação conheça o fluxo, mas não tenha orientação suficiente sobre como proceder no encaminhamento quando identificar situações de violência, como identificamos nos artigos analisados na revisão tipo estado da arte apresentada no capítulo 2. Nas escolas participantes, 90,07% dos profissionais afirmam conhecerem o fluxo e os responsáveis, no entanto 88,0% afirmam terem recebido orientação quanto aos procedimentos necessários (Tabela 62).

Tabela 62 - Orientação da escola para os profissionais da educação sobre como proceder no encaminhamento de situações de violência contra crianças e adolescentes.

Orientação da escola aos profissionais da educação	Sim		Não		Não sei		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola								
BOCB	2	1,8					2	1,6
CHEL	8	7,3	1	7,7			9	7,2
COL	11	10,0	1	7,7			12	9,6
MXGU	16	14,5	3	23,1	1	50,0	20	16,0
MXIZ	8	7,3					8	6,4
MXQU	4	3,6			1	50,0	5	4,0
MXRO	3	2,7	1	7,7			4	3,2
BOSC	4	3,6	2	15,4			6	4,8
BRAT	7	6,4		0,0			7	5,6
BRPG	27	24,5	3	23,1			30	24,0
BRSC	8	7,3					8	6,4
BRSP	12	10,9	2	15,4			14	11,2
TOTAL	110	100,0	13	100,0	2	100,0	125	100,0
Total Proporcional		88,0		10,4		1,6		100,0

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 199. (Eyng, 2023, et al.).

Para os profissionais da educação que registraram as diretrizes recebidas pela escola (36,8%), a orientação é realizada por meio da comunicação entre as áreas constituídas na escola com diferentes profissionais qualificados para apoio na compreensão e no encaminhamento necessários, mas também na comunicação com a rede de proteção e na formação contínua. Alguns dos registros presentes no Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2023, p. 199-200) revelam as orientações e estratégias educativas: “A unidade oferece formações semanais, onde os temas são abordados pela equipe psicossocial. Além disso, a Casa L'Hermitage oferece cursos sobre a temática, que embasam nossa prática diária e norteiam nossas ações em casos de revelação espontânea de qualquer tipo de violência sofrida pela criança ou adolescente” (BRPG); “Ao ter ciência de qualquer situação deste tipo, informamos o gestor imediato e os encaminhamentos seguintes são dados. Estes encaminhamentos ficam mais direcionados à equipe psicossocial da instituição” (BRSP); “Cursos de Formação sobre segurança na escola e revelação espontânea” (BRSP); “Há um fluxo estabelecido sobre o assunto e a escola participa da rede de atendimento e planejamento municipal e estadual” (BRSC); “Com a ajuda da orientadora (psicóloga)” (tradução nossa)⁹⁴ (BOCB); “Medidas de proteção para crianças e adolescentes por meio de órgãos judiciais” (tradução nossa)⁹⁵ (CHEL); “Orientação escolar aconselha os professores sobre como lidar com a violência contra crianças” (tradução nossa)⁹⁶ (COL); “Palestras, organizações de apoio e acompanhamento com os alunos e suas famílias” (tradução nossa)⁹⁷ (MXRO); “Há duas comissões de professores envolvidas, além do suporte da coordenação” (tradução nossa)⁹⁸ (MXIZ); “Temos um protocolo de ação e um programa de

⁹⁴ Explicación de la gestión con la Defensoría de la Niñez y Adolescencia.

⁹⁵ Medidas de Protección en favor de los niños niñas y adolescentes mediante organismos judiciales.

⁹⁶ Orientación escolar asesora a los maestros para que sepan actuar en caso de alguna situación de violencia infantil.

⁹⁷ Pláticas, organizaciones de apoyos y seguimiento con alumnos y sus familias.

⁹⁸ Hay dos comisiones de profesores involucradas además del apoyo de coordinación.

prevenção” (tradução nossa)⁹⁹ (MXGU); “Por meio dos protocolos ativados, os alunos são encaminhados para a(s) instituição(ões)” (tradução nossa)¹⁰⁰ (MXQU).

O reconhecimento de fluxos e responsáveis para comunicar situações de violência, orientações e formações da escola, é confirmado pelos profissionais da educação quando indicam os encaminhamentos realizados pela instituição para outra política, programa ou serviço para atender às necessidades de algum estudante (Tabela 63).

Tabela 63 - Encaminhamentos da escola para outra política, proteção ou serviço para proteção dos estudantes na percepção dos profissionais da educação.

Rede de proteção	B O C B	C H E L	C O L	M X G U	M X I Z	M X Q U	M X R O	B O S C	B R A T	B R P G	B R S C	B R S P	Total	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	%
Atendimento a serviços de saúde		8	5	7	6		2	5	5	15	6	13	72	12,9
Garantia do direito à alimentação, à soberania alimentar		6	6	4	2		1		2	17	3	10	51	9,2
Envolvimento com uso de álcool e outras drogas		5	4	5	3	3	3	2	10	3	12	25	75	13,5
Políticas de proteção à infância	1	7	4	9	3	3	2	2	1	15	6	9	62	11,1
Proteção às violações de direitos humanos	2	8	4	8	2	2	1		6	20	6	10	69	12,4
Acompanhamento a necessidades especiais voltadas às Pessoas com Deficiência		6	8	11	4	4	3	1	9	5	10	24	85	15,3
Situação de abuso e exploração sexual	1	7	4	5	1	1	1		6	16	5	12	59	10,6
Situação de risco em relação a moradia		5	2	2				1	2	9	4	10	35	6,3
Situação de trabalho infantil		1	1	2					3	6	2	6	21	3,8
Violação de direitos de algum familiar do estudante		4	2	2	1				2	10	3	4	28	5,0
Total respostas	4	57	40	55	22	13	13	11	46	116	57	123	557	100,0
Total Participantes	2	9	12	20	8	5	4	6	7	30	8	14	125	

Fonte: Adaptação do Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I, p. 79. (Eyng, 2023, et al.).

⁹⁹ Contamos con un protocolo de acción y una programa de prevención.

¹⁰⁰ Por medio de los protocolos que se activen se canalizan a la o las instituciones a los estudiantes.

Reconhecemos, na percepção dos sujeitos, as estratégias da escola em se constituir em espaço de proteção ao estabelecer protocolos, orientar os profissionais e promover a participação e liberdade de expressão dos estudantes. Revela-se aqui um percentual significativo de reconhecimento e de envolvimento da comunidade educativa na escola, ao mesmo tempo que desvela a necessidade de observar atentamente aqueles que não percebem o posicionamento da instituição ou não conhecem as informações disponíveis e os espaços constituídos.

4.4 DESTAQUES DAS PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A pesquisa, com o envolvimento de escolas de diferentes países, foi possível pelo compromisso de um conjunto de escolas que estão conectadas em uma mesma instituição e que revela o compromisso com a qualificação dos processos educativos e da garantia dos direitos de crianças e adolescentes quando aceita e participa integralmente de uma proposta de investigação que apresentará os resultados para a comunidade local e promoverá um espaço de diálogo entre os sujeitos participantes. A integração dos representantes das escolas no Grupo de Pesquisa para definição das estratégias e tempos necessários em um período de retorno às atividades presenciais, e acolhida dos impactos do tempo de ausência exigidos pela pandemia da COVID-19 (Banco Mundial; Unicef; Unesco, 2021), garantiu maior adequação aos tempos institucionais da comunidade educativa prevista na pesquisa: estudantes, familiares e profissionais da educação (Fernandes, 2016, 2010; Soares; Sarmento; Tomás, 2005; Sarmento, 2007). Soma-se a este cenário, o acesso à internet por parte dos sujeitos, seja por meio do computador (97,6% dos profissionais da educação, 73,8% dos estudantes, 86,3% dos familiares) ou do celular (99,2% dos profissionais da educação, 87,7 dos estudantes, e 94,6% dos familiares), característica contemporânea sobre as necessidades das famílias, das relações e do mundo do trabalho que exigem também atenção aos direitos e violações no mundo virtual (ONU, 2021; Trucco; Palma, 2020).

A violência no mundo, e em especial na América Latina, apresenta-se no cotidiano das comunidades e em contextos cada vez mais complexos, observadas as novíssimas guerras e as estruturas estatais para garantia do bem-estar da população

(Moura, 2010; Eyng; Cardoso, 2020; Krug Eg *et al.*, 2022; CIDH, 2023; OMS, 2022, ONU, 2023; Sposati, 2011). A dificuldade de algumas escolas em acessar os sujeitos para participar da pesquisa revela o contexto de situação humanitária vivenciado no cotidiano e os impactos nas comunidades educativas (Eyng; Cardoso, 2020; Sarmiento; Veiga, 2010; Espíndola *et al.*, 2017). A pandemia da COVID-19 ampliou as desigualdades e desafios para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em todo o mundo, com ampliação no contexto latino-americano (ONU, 2023; CIDH, 2023, OMS, 2022).

Para todos os sujeitos participantes da pesquisa, os direitos mais fundamentais para crianças e adolescentes são educação e saúde, em ordem decrescente de prioridade. A educação como o primeiro direito fundamental indicado pelos estudantes, familiares e profissionais da educação, corresponde aos estudos que afirmam a oportunidade da educação e dos profissionais da educação em produzir conhecimento e estabelecer relações não violentas, identificando oportunidades individuais e coletivas (Covell; Becker, 2011; Pinheiro, 2006; Fernandes, 2021) para compreender o fenômeno e construir oportunidades de mudança das relações pessoais e interinstitucionais (Valencia Aguirre; Prieto Quezada; Carrillo Nar, 2021; Pacievitch; Eyng, 2021; Estêvão, 2013). A compreensão sobre o impacto das políticas na vida dos sujeitos é expressa pelas prioridades estabelecidas pelos estudantes, familiares e profissionais da educação. O direito à proteção contra todas as formas de violência está posicionado como o 3º (terceiro) direito mais importante para os profissionais da educação, o 4º (quarto) mais importante para os familiares, e o 7º (sétimo) mais importante para os estudantes, que indicam a convivência familiar, a liberdade de opinião, a vida e a adoção (ter uma família) como direitos fundamentais que antecedem a proteção contra todas as formas de violência.

Quando questionados sobre o nível de garantia do conjunto de direitos de proteção para a sua segurança física, de saúde e contra discriminação, observamos as percepções dos sujeitos que revelam temas importantes para atenção da comunidade educativa. Para os estudantes e para os profissionais da educação, a proteção para segurança emocional é o primeiro tema indicado como fraco ou inexistente (25,8% dos estudantes e 34,4% pelos profissionais da educação), sendo a proteção contra todas as formas de violência a primeira indicação dos familiares

(19%) como fraco ou inexistente. A fragilidade na proteção para segurança emocional, é seguida pela proteção contra discriminação (24,1% pelos estudantes e 16,9% para os familiares) e pela proteção contra todas as formas de violência na mesma proporção, 33,6% para os profissionais da educação. Os dados ressaltam a necessidade de atenção sobre temas que já estavam em debate e reflexão na educação e demais políticas, e que tiveram um aumento exponencial com o distanciamento e a ausência do convívio na escola e demais espaços de socialização, exigindo também da comunidade escolar uma atenção específica quando comprometida com sua capacidade protetiva (Pacievitch; Eyng, 2021; Eyng, 2019; 2013; Ippolito; Wille, 2014).

A escola e os sujeitos que compõem a vida cotidiana na instituição estão inseridos em contextos de violência que impactam suas vidas, seu bairro, sua cidade, seu país. Os dados e estudos dos organismos internacionais e a percepção dos sujeitos na pesquisa destacam o fenômeno de violência nos espaços cotidianos quando perguntados sobre “O que é necessário para que as crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros nos diferentes espaços cotidianos?”: para os estudantes, a segurança pública, o diálogo e respeito, as relações comunitárias e as relações de confiança estão entre as prioridades nesta ordem; para os familiares, a segurança pública, as políticas públicas, as relações familiares e a educação estão estre as necessidades; para os profissionais da educação, as políticas públicas, a educação, as relações comunitárias e as relações familiares são prioridades para que crianças e adolescentes estejam protegidos e seguros. As percepções dos estudantes sobre os direitos fundamentais e o que é necessário para que crianças e adolescentes estejam seguros revelam aproximação com os demais sujeitos, mas também desvela a necessidade de garantia da participação destes sobre os temas que afetam suas vidas e a compreensão sobre a articulação dos direitos de proteção, provisão e participação, quando indicam em suas prioridades a convivência familiar e a liberdade de expressão (Torres; Santomé, 2013; Soares, 2005; Gaitán Muñoz 2018).

A escola se constitui como um espaço de proteção quando estabelece em seus cotidianos os direitos dos sujeitos, crianças e adolescentes, envolve a comunidade educativa, familiares e profissionais da educação, e responde com celeridade e em articulação com outras instituições os encaminhamentos necessários para a

superação da violência (ONU, 2006; Covell; Becker, 2011; Fernandes, 2021; OEA-IIN, 2022). Também é na escola que a liberdade de expressão e participação amplia as potencialidades de promover processos preventivos e relações não violentas, como apresentamos nos estudos e nas percepções dos sujeitos, estudantes, familiares e profissionais da educação (Arantes, 2012; Fernandes, 2009; Cussiánovich, 2002; Estêvão, 2013).

Para os sujeitos participantes da pesquisa, a liberdade de expressão e de participação na escola revelam uma correspondência importante na comunidade educativa, uma vez que os dados se aproximam entre os sujeitos. Quanto à percepção sobre a liberdade de expressão na escola, 87,4% dos familiares consideram excelente e ótimo, seguidos pelos estudantes com 75%, e para 75,4% para os profissionais da educação. Quanto à percepção sobre a liberdade de participação na escola, consideram excelente e ótimo 84,4% dos profissionais da educação, 83,3% dos estudantes, e 79,2% dos familiares. Observa-se, no entanto, que embora os percentuais sejam muito significativos sobre a liberdade de expressão e o direito à participação na escola pelos sujeitos, há oportunidade de diálogos e identificação de melhorias nos processos participativos na escola, observando aqueles que avaliam como médio, fraco ou inexistente.

A escola como espaço de proteção exige da comunidade educativa o reconhecimento de pessoas de confiança, dos profissionais da educação o conhecimento de fluxos, a observância sobre os responsáveis pelas tratativas e oportunidades de diálogos, e o envolvimento de outras políticas para superação da violência (Pinheiro, 2006; Unicef Brasil; Cidade Aprendiz, 2019; ONU, 2007; Keeping Children Safe, 2022; Terrres de Homes, 2014; OEA-IIN, 2022).

Sobre a identificação de pessoas em quem os estudantes confiem e possam pedir ajuda em situações de insegurança, a escola é a terceira instituição percebida pelos estudantes precedida pela família e pelos amigos. Dos estudantes, 88,1% reconhecem pessoas de confiança, no entanto 10,9% não sabem ou não identificam, oportunizando aqui a responsabilidade da escola em se qualificar no diálogo com os integrantes da comunidade educativa para tratar sobre o tema, seja com estudantes, seus familiares e os profissionais da educação.

Quanto aos profissionais da educação participantes da pesquisa, 74,4% constituída por docentes, 14,4% com outras funções e 11,2% dos integrantes da gestão da escola, o percentual de formação dos sujeitos e experiência na área é significativo: 52,8% com mais de 6 anos de atuação e 26,4% com até dois anos na função exercida. Desses sujeitos participantes, o conhecimento de fluxos e pessoas responsáveis é de 90,7% e o reconhecimento de orientações sobre o tratamento de temas afetos à proteção de 88,0%. Portanto, 9,3% dos profissionais da educação não conhecem os fluxos e responsáveis para procurar orientação e 10,4% desconhecem as orientações sobre o tema, revelando aqui a necessidade imperativa de revisão das escolas para que todos os sujeitos conheçam seus protocolos, recebam orientações adequadas para promover a prevenção e atuem com celeridade para superação das violências.

Os profissionais da educação também identificam ações realizadas pela escola quanto aos encaminhamentos da escola para outra política, proteção ou serviço para proteção dos estudantes. A percepção dos profissionais da educação indica a apropriação sobre as necessidades de envolvimento de outras políticas para tratativas de proteção que têm na escola um espaço potente para superação, e nas demais políticas as prerrogativas para tratar sobre as responsabilidades específicas. Os encaminhamentos para proteção dos estudantes citados pelos profissionais da educação, em ordem decrescente, referem-se: ao acompanhamento das necessidades especiais voltadas às Pessoas com Deficiência; à identificação do envolvimento com uso de álcool e outras drogas; ao atendimento a serviços de saúde; à proteção das violações de direitos humanos; às políticas de proteção à infância; ao enfrentamento da situação de abuso e exploração sexual; à garantia do direito à alimentação, à soberania alimentar; à identificação da situação de risco em relação à moradia; à violação de direitos de algum familiar do estudante; à situação de trabalho infantil.

Na formação e conhecimentos de fluxos pelos profissionais da educação, identificamos oportunidades de melhoria, devido ao percentual de sujeitos que afirmam não reconhecerem os fluxos, fator importante para que os diálogos na comunidade e a atenção à saúde emocional seja observada no cotidiano, bem como situação de outras violências sejam acolhidas. No reconhecimento da escola como espaço de expressão e participação, também observamos diferenças entre as escolas

participantes. Do mesmo modo, observa-se o desafio de aproximar as percepções com os cotidianos, uma vez que as prioridades de proteção em certa medida se aproximam entre os sujeitos, e outras indicam a reivindicação dos estudantes para maior participação sobre temas que afetam suas vidas. Além disso, temas afetos à proteção podem ser potencializados nos diálogos do cotidiano para a construção de relações não violentas. É nessa perspectiva que observamos como as escolas se constituem em espaços de proteção e relação intersetorial, no processo formativo, na exigência da dignidade humana de todos os sujeitos envolvidos, na atuação com esperança em contextos diversos, interculturais e em situação humanitária, com a exigência ética e política que permite conhecer as percepções dos sujeitos, analisados frente às demandas do nosso tempo e revisitar os processos instituídos para qualificá-los, ressignificá-los e reinventá-los, para e com os sujeitos, em especial crianças e adolescentes.

5. CONCLUSÃO

No mundo e na América Latina, a violência impacta crianças e adolescentes nos seus cotidianos pelas condições de vida, pelo reconhecimento de sua dignidade, pela seus direitos, humanos! Um fenômeno multifacetado e multifatorial revela-se no cotidiano das crianças, adolescentes e suas famílias, como também nos espaços de convivência, sobretudo na escola. Responder aos contextos observando as fragilidades dos Estados e o compromisso dos profissionais da educação em garantir o direito à educação em um espaço de convivência que promova experiências que resistem aos contextos contemporâneos e oportunizam novas relações, não violentas, e garantem que o direito à participar e a autonomia progressiva esteja na vida cotidiana da escola, é um desafio e uma oportunidade.

A violência contra crianças e adolescentes nunca é justificável, pois toda a violência pode ser prevenida (ONU, 2006; Pinheiro, 2006; Krug *et al.*, 2002). No entanto, é importante considerar que este cenário é reconhecido na história recente, no último século, posteriormente a um período de reconhecimento da infância, no reconhecimento de seus direitos humanos, e, mais recentemente, a celebração de seus direitos políticos, civis e sociais (Ariès, 1986; Marcílio, 1998; Morelli, 1996; Moya, 2018; ONU, 1989; Jara, 2012). Os direitos humanos de crianças e adolescentes estão em projeção, por mais de 3 (três) décadas de sua normativa internacional mais recente, e exigem ainda dos estados e da sociedade a compreensão sobre sua representação nos cotidianos, na sociedade, nas políticas e nas relações estabelecidas entre as gerações (Sarmiento, 2007; Sarmiento; Tomás, 2020; Fernandes, 2009; Soares, 2005).

A desigualdade na região latino-americana, a pobreza infantil e os contextos de violência configuram a situação humanitária em que vivem crianças e adolescentes (Moura, 2010; Sposati, 2011; Eyng; Cardoso, 2020; Morlachetti, 2013; Diogo, 2020, 2021; Sarmiento, 2010; Espíndola *et al.*, 2017; Arendt, 2020). O reconhecimento da escola como um espaço potente para construção de relações não violentas, e sua contribuição na proteção de crianças e adolescentes para superação da violência, está na centralidade desta tese e dos estudos que nela estão subsidiados, pela sua capacidade de acolher e refletir sobre temas e estabelecer processos de aprendizagens (ONU, 2006; Covell; Becker, 2011; Estêvão, 2013, 2015; Lopes, 2013).

Como espaço de proteção para superação das violências contra crianças e adolescentes em contextos de situação humanitária, a escola se constitui quando estabelece seus processos e procedimentos, mas também quando é reconhecida pelos sujeitos como um espaço de referência, com propostas que correspondam aos direitos estabelecidos e com fluxos específicos para atender as necessidades dos sujeitos (Eyng, 2019, 2013; Ippolito; Wille, 2014; ONU, 2021, 2022).

As percepções dos sujeitos da pesquisa realizada com escolas de diferentes países que se articulam em rede e contribuem por meio de seus representantes para a realização de uma pesquisa sobre o tema, revelam um compromisso com os direitos da criança e do adolescente e com sua participação (Fernandes, 2010, 2016; Soares; Sarmiento; Tomás, 2005; Sarmiento, 2007). O método da fenomenologia hermenêutica (Husserl, 2018; Heidegger, 2005, 2000; Gadamer, 1987; Merleau-Ponty, 1999, 1978), orienta a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e a análise interpretativa do conteúdo (Bardin, 2016) para compreender o contexto, interpretar as percepções, apreender o fenômeno e comunicar, desvelar, os destaques, as descobertas neste território, com estes sujeitos (Dedoné; Munhoz Costa; Mesquida, 2023).

O período da pesquisa, durante a pandemia da COVID-19, exigiu de todos os envolvidos no projeto diálogos e planejamento conjunto para que os sujeitos envolvidos tivessem acesso às informações sobre a proposta de pesquisa, consentissem sobre a participação e posteriormente tivessem acesso aos formulários elaborados. Os dados dos organismos internacionais e regionais indicam o agravamento das violações de direitos e das violências contra crianças e adolescentes, seja pela violência nos territórios, pela ausência da escola pela exigência de isolamento, o restrito acesso à vacinação e aos conflitos e polícrises que impactam a sobrevivência e o bem-estar desta população e suas famílias (ONU, 2022, 2023; CIDH, 2023; Fiocruz, 2020, 2022; IIN, 2020, 2022; Mcauliffe; Triandafyllidou, 2022; Marinho; Castilho, 2022).

Os dados produzidos pela pesquisa de campo indicam o reconhecimento dos sujeitos de uma escola que garante a participação e liberdade de expressão, realiza formação para os profissionais da educação, e estabelece fluxos sobre as revelações de crianças e adolescentes sobre violência, e contam com a avaliação dos familiares sobre os espaços de participação (Unicef Brasil; Cidade Aprendiz, 2019; Keeping

Children Safe, 2022; Terres de Homes, 2014; Fernandes, 2021). No entanto, há indicação também dos sujeitos sobre as oportunidades de melhoria e a necessidade de refletir sobre os impactos das fragilidades da proteção na vida cotidiana dos estudantes. A formação contínua e a compreensão dos direitos da criança e sua intersectorialidade é fundamental para avançar nesta perspectiva, mesmo em instituições que tenham dados favoráveis sobre sua presença na vida das crianças e adolescentes e suas famílias (Valencia Aguirre; Prieto Quezada; Carrillo Navarro, 2021; Pacievitch; Eyng, 2021; Covell; Becker, 2011; Pinheiro, 2006; Torres; Santomé, 2013; Estêvão, 2013, 2015).

A identificação do direito à educação e à saúde como os direitos mais fundamentais, a segurança pública e as demais políticas públicas como as mais frágeis e importantes para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, revela, na percepção dos sujeitos, nos dados de organismos internacionais e regionais, e por pesquisadores, a relevância do tema e as distâncias entre as propostas presentes em normativas e legislações e a realidade cotidiana de meninos e meninas.

O trabalho de tese teve como pressuposto de partida que todas as crianças e adolescentes requerem proteção multidimensional de direitos, com atenção ainda mais necessária às que estão em contextos de situação humanitária. Portanto, a escola se constitui um espaço importante para que os processos de proteção integral em rede sejam integrados e intersectoriais para todas as infâncias e adolescências.

Os resultados da pesquisa permitem esboçar como **possibilidades**: o reconhecimento da liberdade de expressão e liberdade de participação dos estudantes na escola; a identificação pelos estudantes de que a escola está entre as instituições prioritárias para confiar e pedir ajuda em situação de risco ou violência; o conhecimento dos fluxos estabelecidos e pessoas responsáveis pela orientação na proteção contra todas as formas de violência pelos profissionais da educação.

E entre os **limites** está a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação com conhecimentos, procedimentos e materiais para atuação intersectorial na proteção de crianças e adolescentes; a qualificação das oportunidades e comunicação destas sobre os espaços de participação da comunidade educativa; e a atenção às situações de desproteção ou de maior

fragilidade, sobretudo a partir da percepção dos estudantes e familiares para qualificar a abordagem e integrar os sujeitos na rede de proteção.

Portanto, é imperativo que se revisem os processos formativos para que todos os profissionais conheçam os protocolos de proteção e estabeleçam a promoção dos direitos de crianças e adolescentes em seus cotidianos. Assim, viabiliza-se o fortalecimento da rede intersetorial de proteção na prevenção e atuação integrada com o propósito da superação de todas as formas de violência. A qualificação dos processos formativos estende-se também quanto à comunicação dos protocolos para os demais sujeitos da comunidade educativa – estudantes e familiares –, sobre temas afetos à proteção, mas também à participação na escola e na comunidade.

Os estudos e as percepções dos sujeitos analisados no percurso da investigação permitem afirmar como tese de chegada: Que a resposta multidimensional para a superação da violência está em instituições que se constituem como espaço de proteção, reconhecidas pelos sujeitos e em diálogo intersetorial, em avaliação constante e identificação de oportunidades de melhoria de seus processos educativos, pela comunicação de seus fluxos e pela atenção aos sujeitos nos seus cotidianos.

Os desafios permanecem; outras possibilidades de análise e aprofundamento podem refletir novas oportunidades de qualificação das escolas, processo que permanece na agenda do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores e nas escolas participantes da pesquisa.

A exigência da esperança, a leitura de mundo e da realidade com os sujeitos e o reconhecimento dos direitos humanos e desafios contemporâneos subsidiam oportunidades de vida e de novas relações para as crianças, adolescentes, seus familiares e profissionais da educação, quiçá um dia superadas pelas práticas sociais e realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94/220>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicol. clin.** [online], v. 24, n. 1, p. 45-56. ISSN 0103-5665. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/6ZscSQSMjyRwMw3Cmdq5gwR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução: André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e a da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BANCO MUNDIAL, UNICEF, UNESCO. **O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação**. Resumo executivo, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BANCO MUNDIAL; UNICEF. **O impacto da COVID-19 no bem-estar das famílias com filhos**. Washington, DC: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO - World Bank, UNICEF 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/117301/file/The%20Impact%20of%20COVID-19%20on%20the%20welfare%20of%20households%20with%20children.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BARBOSA, Inês (2020). Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 69-89. DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a4>. Acesso em: fev. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico Vol. 53** - nº 46. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde, dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2022/boletim-epidemiologico-vol-53-no46/view>. Acesso em: mar. 2023.

CARVALHO, José Sérgio. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29815819013>. Acesso em: 22 set. 2020.

CHAVEZ AYALA, Ruben; RIVERA-RIVERA, Leonor; ANGELES-LLERENAS, Angélica; DÍAZ-CERÓN, Eva; ALLEN-LEIGH, Betania; LAZCANO PONCE, Eduardo. Factores del abuso sexual en la niñez y la adolescencia en estudiantes de Morelos, México. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 506-514, maio/jun. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67240177015>. Acesso em: 26 set. 2020.

CEPAL/UNICEF. **América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño** (LC/PUB.2018/21), Santiago, 2018. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44271-america-latina-caribe-30-anos-la-aprobacion-la-convencion-derechos-nino#:~:text=Todos%20los%20pa%C3%ADses%20de%20Am%C3%A9rica,estos%20puedan%20exigir%20su%20cumplimiento>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CIDH [Comisión Interamericana de Derechos Humanos]. **Pandemia y Derechos Humanos**. OEA/Ser.L/V/II. Doc396/22, 2023. Disponível em: https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/PandemiaDDHH_ES.pdf. Acesso em: jul. 2023.

CIDH [Comisión Interamericana de Derechos Humanos]. **Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes**: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe. OEA/Ser.L/V/II, 2019. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciamujeresnna.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

COVELL, Katherine; BECKER, Jo. **Cinco Años después**: una puesta a punto a nivel mundial sobre la violencia contra niños y niñas. Consejo internacional de ONG para el Seguimiento del Estudio de Naciones Unidas sobre violencia contra los niños y niñas, 2011. Disponível em: https://archive.crin.org/en/docs/GGUU-violencia-web_Spanish.pdf. Acesso em: mar. 2020.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; Márquez, Ana. **Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**. Suécia: Save the Children, 2002.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre la Infancia**: sujetos de direitos e protagonistas. Instituto de Formacion de Educadores de Jovenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de America Latina y el Caribe – IFEJANT. Disponível em: http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos_sobre_infancia.pdf. Acesso em: 17 nov. 2014.

DEDONÉ, Tiago Silvio; MUNHOZ COSTA, Patricia Helena de Ribeiro; MESQUIDA, Peri. A hermenêutica fenomenológica como método e a educomunicação como sujeito: Uma busca pela essência do fenômeno. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023034, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18009>. Acesso em: nov. 2023.

DIOGO, Fernando. A pobreza infantil e o rendimento social de inserção em Portugal: o mesmo problema, tendências distintas. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 87, 2018, p. 71-86. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/4507>. Acesso em: dez. 2020.

DIOGO, Fernando. Pobreza Infantil. *In*: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: Perspectivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 400-405. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/download/36/113/1187-1?inline=1>. Acesso em: dez. 2021.

DONAT, Julia; CONTER DE MOURA, Tayse; DE CASTRO NUÑEZ CARVALHO, Janaína; HAAG KRISTENSEN, Christian. Professores e maus-tratos – uma revisão teórica sobre reconhecimento, denúncia e capacitação. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./abr. 2016, p. 66-73. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84846355008>. Acesso em: ago. 2020.

ESPÍNDOLA, Ernesto; SUNKEL, Guillermo; MURDEN, Andrea; MILOSAVLJEVIC, Vivian. **Medición multidimensional de la pobreza infantil**: Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos. Nicaragua: UNICEF, CEPAL, 2017. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41214-medicion-multidimensional-la-pobreza-infantil-revision-sus-principales>. Acesso em: set. 2021.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Direitos humanos, justiça social e educação pública: Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. *In*: EYNG, Ana Maria (Org). **Direitos Humanos e violência nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-28.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos, **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694005.pdf>. Acesso em: set. 2021.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Direitos Humanos, justiça e educação: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 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 violência nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013, p. 29-58.

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.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cpHdYLCv6sKPwF6PcHDrXMH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set 2020.

EYNG, Ana Maria. Pensar o (im)pensável: A dignidade como direito da humanidade. *In*: CANDIDO, Douglas Borges; INCERTI, Fabiano (Org.). **Pensar o (im)pensável: ensaios sobre a pandemia**. Curitiba: PUCPRESS, 2022, p. 123-136.

EYNG, Ana Maria (Org). **Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional**. Curitiba: PUCPRESS, 2019. Disponível em: http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2019/Infancias_e_violencias_Relatorio2018_resumo_executivo_PT.pdf. Acesso em: nov. 2020.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out/dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802361>. Acesso em: abr. 2021.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão. Garantia de Direitos em cenários de violências: os contextos da pesquisa. *In*: EYNG, Ana Maria (org). **Infâncias entre violências e garantias de direitos: contextos e dinâmicas educativas no âmbito das Américas**, vol 1. Curitiba: CRV, 2023. p.29-42. DOI: 10.24824/978652515139.7.29-41.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; PADILHA, Laueni Ramos. Hospitalidade no (des)tensionamento das identidades via educação intercultural. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 78, n. 4, p. 1713-1740, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.17990/RPF/2022_78_4_1713. Acesso em: 8 jun. 2023.

EYNG, Ana Maria (*et al.*). **Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade** = Educación y bienestar: gestión participativa de la mejora de la calidad de vida en la escuela y en la comunidad: volume I - comunidades educativas latino-americanas - visão geral = visión general / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Direitos Humanos e Formação de Professores; coordenação: Ana Maria Eyng. – Curitiba: [s.n.] ; 2023 331 p.: il.; 21 cm. – (Coleção de relatórios de dados (2022-2023)); v.1

FERREIRA, Manuela. Ela é a nossa prisioneira” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Porto, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>. Acesso em: out. 2021.

FERNANDES, Natália. **Infância**. Direitos e Participação: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação [online], v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERNANDES, Natália. Dos silêncios da Pedagogia aos contributos da Sociologia da Infância ou Sobre os modos de respeitar ontológica e metodologicamente a criança enquanto sujeito ativo de direitos. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela (Org.). **Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, encontros e percursos**. Lisboa: APS - Associação Portuguesa de Sociologia, 2021. p. 61-78. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13671/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20em%20Portugal_Livro_APS_2021.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Ago. 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. 2ª ed. 21 set. 2021. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-e-saude-da-crianca-e-do-adolescente-segunda-edicao/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FLORES, Joaquín Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. **Sociedad e Infancias**. 2, p. 17-37, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.59491>. Acesso em: 05 out. 2020.

GARBIN, Cléa Adas Saliba; QUEIROZ, Ana Paula Dossi de Guimarães e; COSTA, Adriana Alves; GARBIN, Artênio José Isper. Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. **Educar Em Revista**, Curitiba, (spe2), p. 207–216, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dvNt3S7Z7XFXVf9nHNtpgww/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 set. 2020.

GONÇALVES, Maria João; SANI, Ana Isabel Sani. Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. **Revista e-cadernos CES** [Online], v. 20, p. 186-200, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1728> Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1728>. Acesso em: 06 nov. 2020.

HAMMARBERG, Thomas. The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. **Human Rights Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 97-105, fev. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/762167>. Acesso em: 15 nov. 2021.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: Hermenêutica de la facticidad**. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo – Parte I**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2018.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. **Recopilación de Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño a Informes Nacionales de Estados de la Región**. Organismo Especializado de la Organización de los Estados Americanos, Diciembre de 2020. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2021/Recopilaci%C3%B3n%20Recomendaciones%20del%20Comit%C3%A9%20a%20los%20Estados.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. **Diagnóstico hemisférico en materia de Prevención, erradicación y sanción del abuso y toda forma de violencia contra la niñez y adolescência**: complemento y profundización del estudio regional de violencia 2021. Organismo Especializado de la Organización de los Estados Americanos, Agosto de 2022. Disponível em: http://iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2021/violencias/2022_Estudio_Violencia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

IUD, Alan. **La adecuación normativa a la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina: Avances y deudas con la niñez**. Panamá: UNICEF LACRO, 2019. Disponível em:

<https://www.unicef.org/lac/media/9646/file/PDF%20La%20adecuacion%20normativa%20a%20la%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino%20en%20America%20Latina.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

IPPOLITO, Rita; WILLE, Rosiléa. A escola como o espaço mais próximo da revelação da violência sexual e o cuidado de crianças e de adolescentes. *In*: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista; VASCONCELOS, Gorete; BARBIERI, Paola; NASCIMENTO, Vanessa. (Org.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes**. Brasília: EdUCB, 2014. Disponível em: <https://ch-wordpress.s3.amazonaws.com/uploads/2022/12/guia-de-referencia-em-escuta-especial-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-violencia-sexual-aspectos-teoricos-e-metodologicos.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

JARA, Camilo Bácares. **Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño**. Lima: IFEJANT, 2012. Disponível em: <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JIMENEZ, Pablo Rodríguez; MANARELLI, Maria Emma. Introducción. *In*: JIMENEZ, Pablo Rodríguez; MANARELLI, Maria Emma (org). **Historia de la infancia en America Latina**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. p. 01-13.

KEEPING CHILDREN SAFE. **Los estándares internacionales de protección infantil organizacional**, 2022. Disponível em: https://www.keepingchildrensafe.global/wp-content/uploads/2023/09/KCS_ChildSafeguardingStandards_ES_2020_FINAL22.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

KRUG, Etienne G. *et al.* (eds). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: Freitas, Marcos Cezar de (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 69-97.

MARINHO, María Luisa; CASTILLO, Claudio. **Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: la urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez.** Documentos de Proyectos(LC/TS.2022/25), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022.

MCAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna (eds). **Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022.** Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones – OIM, 2022. p. 167-168 (tradução dos autores). IDMC_GRID_Report_2022_ES_LowRes.pdf (internal-displacement.org). Disponível em: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>. Acesso em: 15 jan. 2023.

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, Buenos Aires, jan./jun. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia.** São Paulo: Saraiva, 1978.

MORELLI, Ailton. **A criança, o menor e a lei: uma discussão em todo no atendimento infantil e da noção de inimputabilidade.** 183 p. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1996.

MORLACHETTI, Alejandro. **Sistemas Nacionales de Protección Integral de La Infância:** Fundamentos Jurídicos y Estado de Aplicación em La America Latina y El Caribe. Santiago: ONU, 2013. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4040/1/S2012958_es.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOURA, Tatiana. **Novíssimas guerras:** espaços, identidades e espirais da violência armada. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

MOYA, Beatriz Alcubierre. De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. In: LIONETTI, Lucía (org.). **La historia de las infancias en América.** Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. p. 15-32. Disponível em: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

OEA [Organização dos Estados Americanos] / IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. **Violencia a niños, niñas y adolescentes de las Américas: UNA PANDEMIA SIN VACUNAS.** Version Abreviada. Junho de 2021.

Disponível em:

https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/violencia_a_ni_os_ni_as_y_adolescentes_de_las_am_. Acesso em: 10 abr. 2022.

ONU [Organização das Nações Unidas]. A/RES/44/25: **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada e aberta para assinatura, ratificação e adesão da Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, entrada em vigor em 2 de setembro de 1990. Assembleia Geral, 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Observación General n. 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia**. CRC/C/GC/13, 18 de abril de 2011. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G11/423/90/PDF/G1142390.pdf?OpenElement>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas**. Assembleia Geral, A/61/299, 29 de agosto de 2006. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/491/08/PDF/N0649108.pdf?OpenElement>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños**. Assembleia Geral, A/HRC/46/40, 28 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/355/97/PDF/G2035597.pdf?OpenElement>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños**. Assembleia Geral, A/HRC/52/61, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G22/617/61/PDF/G2261761.pdf?OpenElement>. Acesso em: 10 out. 2023.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital**. Comité de los Derechos del Niño, CRC/C/GC/25, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/053/46/PDF/G2105346.pdf?OpenElement>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación**. Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación. Assembleia Geral, A/HRC/50/32. 19 de abril de 2022. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G22/322/40/PDF/G2232240.pdf?OpenElement>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OPAS [Organização Pan-Americana da Saúde]. **INSPIRE. Sete estratégias para por fim à violência contra crianças**. Washington, D.C.: OPAS, 2017. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-_Portuguese.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. **O Direito à educação de qualidade social: desafios das políticas e das práticas no contexto escolar**. Curitiba: Appris, 2021.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Tf6JrwQKYKrzm33L39PsQQz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 set. 2020.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Informe mundial sobre la violencia contra los niños e niñas**. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Ginebra, 2006. Disponível em: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: Ensaio de hermenêutica**. Tradução: M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DOS SANTOS, Lana Ermelina da Silva; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 524-529, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Wf9jJRJMxKhM94cnvrXY5ZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais. Porto, p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: Factos, Interpretações e Desafios Políticos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas**. Ribeirão: Edições Húmus, 2010. p. 179-191. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/66603/1/Sarmiento%202010%20Pobreza%20Infantil%20Factos%2C%20Realidades%20Desafios.%20pdf.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas**. Ribeirão: Edições Húmus, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%20cr%C3%ADtica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A visibilidade social e o estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/66522>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SEIBT, Cezar Luís. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Heidegger. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** Belém, v. 10, n. 1, p. 126-145, jan./abr. 2018. DOI: 10.26823/RevistadoNUFEN.vol10(1).n04ensaio29. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912018000100008. Acesso em: 10 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SICHELERO, Junior Jonas. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240012>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **ZERO-A-SEIS**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 23 out. 2023.

SOARES OLIVEIRA, Érika Cecília; FERREIRA MARTINS, Sueli Terezinha.

Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra.

Psicologia & Sociedade, Associação Brasileira de Psicologia Social, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326394013>. Acesso em: 15 set. 2020.

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 1, p. 104-115, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/gSVtvRvWHThzpPRLdqhh59c/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 10 out. 2020.

TERRES DE HOMMES. **Um lugar seguro para crianças e adolescentes**: Guia prático sobre como proteger crianças e adolescentes de situações de violência no espaço institucional, 2014. Disponível em: <https://tdh-latam.org/wp-content/uploads/2019/10/3.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

THE WORLD BANK, UNESCO AND UNICEF. **The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

THE WORLD BANK AND UNICEF. **The Impact of COVID-19 on the welfare of households with children**: An overview based on High Frequency Phone Surveys. March 2022. Disponível em:

www.unicef.org/media/117301/file/The%20Impact%20of%20COVID-19%20on%20the%20welfare%20of%20households%20with%20children.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

THOMAS, Nigel Patrick. Infância como conceito. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: Perspectivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 291-296. Disponível em:

<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/download/36/113/1187-1?inline=1>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças**: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 414p. 2007. Tese (Doutorado em estudos da criança – área de especialização em sociologia da infância). Universidade do Minho, Braga, 2007.

Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/6269>. Acesso em: jan. 2023.

TORRES SANTOME, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRUCCO, Daniela; PALMA, Amalia (ed). **Infância e adolescência na era digital**: um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e

Uruguai. Documentos de Projetos (LC/TS.2020/18/Rev.1). Santiago: CEPAL, 2020. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45910/1/S2000448_es.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe**. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. França: UNESCO, CEPAL, UNICEF, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/items/b0d07c37-dc3d-42cb-89bf-98dc29d67130>. Acesso em: 30 out. 2023.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe**. Nova Iorque, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/38226/file/Perfil-estadistico-de-la-violencia-contra-la-infancia-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19**. Panamá, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Declaração dos Direitos da criança**. Genebra: Nações Unidas, 1959. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Prospects for Children in the Polycrisis: A 2023 Global Outlook**. gli Alfani 58 50121. Florença, jan. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/3001/file/UNICEF-Innocenti-Prospects-for-Children-Global-Outlook-2023.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Informe Regional: América Latina y el Caribe. Estado Mundial de la Infancia 2023**. Para cada infância, vacunación. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/informes/estado-mundial-de-la-infancia-para-cada-infancia-vacunacion>. Acesso em: 15 nov. 2023.

UNICEF BRASIL [Fundo das Nações Unidas para a Infância]; CIDADE APRENDIZ. **A Educação que protege contra a violência**. Junho de 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-que-protege-contra-violencia>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VAGOSTELLO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; DA SILVA, Ana Maria; DONOFRIO, Valéria; MORENO, Tânia Cristina de Moraes Moreno. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/GZXDhj4bjHxHgT33tB6FBTj/#>. Acesso em: 18 set. 2020.

VALENCIA AGUIRRE, Ana Cecilia; PRIETO QUEZADA, María Teresa; CARRILLO NAVARRO, José Claudio. La convivencia pacífica en la escuela como imperativo de la educación actual: propuestas y perspectivas. **Sincronía**, Guadalajara, n. 79, p. 628-645, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513867974033>. Acesso em: 15 out. 2022.

VERONESE, Osmar; RÖPKE, Juliana Hanke. Infância: invenção ou descoberta? Aspectos jurídicos e históricos da evolução da proteção integral. **Prisma Jur.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 97-121, 2017. DOI: 10.5585/PrismaJ.v16n1.7188. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93453803008>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.